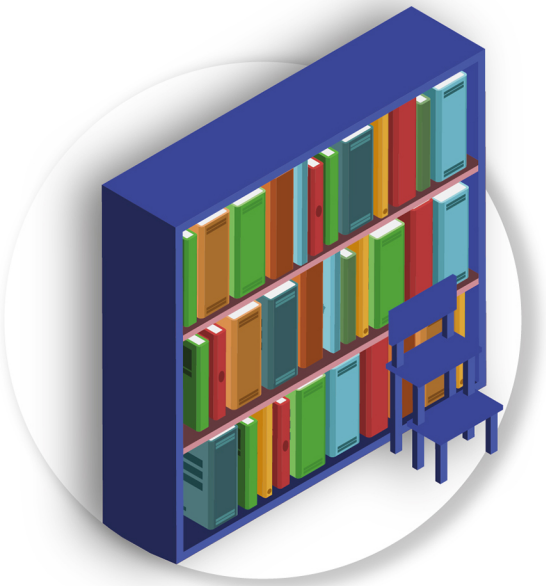
La escuela como institución

Una mirada multidisciplinar

GERARDO ROMO MORALES
COORDINADOR



Universidad de Guadalajara

La escuela como institución
Una mirada multidisciplinar

La escuela como institución
Una mirada multidisciplinar

GERARDO ROMO MORALES
COORDINADOR

Universidad de Guadalajara
2020

Esta publicación fue sometida a dictamen a doble ciego por pares académicos y financiada con el fondo federal PROINPEP Programa de Incorporación y Permanencia de los Posgrados en el PNPC.

Primera edición, 2020
D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencia Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas, CP 44260
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-029-7

Impreso y editado en México
Printed and edited in Mexico

Contenido

Estudio introductorio 9
GERARDO ROMO MORALES

Primera sección
La escuela y el análisis institucional

Instituir la escuela. Una mirada político-clínica
ANA HOUNIE Y CARMEN RODRÍGUEZ 31

La escuela, un espacio institucional complejo
donde la educación solo a veces es posible
LIDIA FERNÁNDEZ 49

Segunda sección
La escuela y la institución desde la mirada sociológica

Las representaciones del cuerpo en la institución universitaria
GRACIELA MAGALLANES 99

La universidad como espacio del *juego interinstitucional*:
la escuela en partida con la empresa y el lenguaje
SUSANA HERNÁNDEZ ARIAS 133

La proyección de los educandos hacia el futuro:
capacitación, imaginación y hechos institucionales
SOPHIE AGULHON 155

Instituciones educativas e identidad institucional
MARÍA ALICIA PEREDO MERLO
Y MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO 181

Tercera sección
Política, políticas, escuela e institución

La educación, un proyecto de Estado
EDUARDO SOLANO VÁZQUEZ 211

El nuevo imaginario sobre la educación superior en México
CRISTINA PALOMAR VEREA 241

Los discursos sobre lo público en el ámbito universitario y sus mutaciones en contextos manageriales
YULIANA GÓMEZ ZAPATA 275

La institución escolar ante las prácticas mediáticas de adscripción y resistencia institucional del uso del teléfono celular en alumnos de secundaria
HUGO GARCÍA DÍAZ 309

La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual
ÁLVARO MORALEDA RUANO,
DIEGO GALÁN CASADO
Y ANA GIMÉNEZ-GUALDO 341

Sobre los autores 373

Estudio introductorio

GERARDO ROMO MORALES

Como parte de mi actividad como profesor e investigador, en los últimos años he estado trabajando un proyecto sobre las instituciones de la modernidad. En este, he considerado hasta ahora la familia (Romo, 2016) y la empresa (Romo, 2018) como dos de los dispositivos más representativos de esta categoría y época. Para cerrar esta etapa de trabajo, presento ahora este sobre la escuela.

El tema de esta propuesta se enmarca en la línea de investigación que vengo desarrollando desde hace algunos años sobre organizaciones y análisis institucional, en la cual, en términos teóricos, siempre he observado, como central para explicar la conducta y la interacción humanas, la tensión entre la racionalidad, los intereses y la voluntad de los actores, y los aspectos más bien subconscientes, culturales, estructurales o sistémicos.

Estos últimos se vuelven centrales para el tema de este libro, en la medida en que se asuman dos conceptos: que la escuela los encarna de manera contundente y cotidiana, y que los sujetos se relacionan con ella, tanto en lo superficial como en lo trascendente, como representación o imaginario, en forma de organización o de institución (Romo, Romo y Ruiz, 2019).

Este proyecto representa la elaboración colectiva de un estado del arte sobre el tema. Para ello se invitó a académicos y especialistas que contaran con alguna de las siguientes dos características: que sus temas de indagación

estén relacionados con la escuela (como institución de la modernidad) y que la puedan observar en un sentido institucional, o que las formas con que usualmente abordan sus objetos de estudio consideren relevantes los dispositivos de legitimación para la acción social (instituciones, imaginarios, representaciones, etcétera) y puedan, en este caso, extender su interés a la escuela como tema.

Contexto conceptual: Instituciones y escuela

Las miradas a la escuela desde una perspectiva institucional son varias y diversas. En castellano, las más relevantes son la escuela argentina, con Ida Butelman o Lidia Fernández a la cabeza; dos escuelas francesas: una con orígenes psicoanalíticos, que incluye a Gérard Mendel y a Eugene Enríquez; otra más bien sociológica, con François Dubet como principal representante, y habría también una escuela mexicana, la de Eduardo Ibarra.[1]

Esta diversidad de posturas ofrece tres referentes teóricos iniciales:

a. El antecedente freudiano-psicoanalítico, con las obras *Tótem y tabú* y *El malestar en la cultura* como pilares.
b. El de la teoría organizacional, sobre todo de la escuela noruega: Olsen y Brunsson.
c. El sociológico, con una fuerte presencia de las ideas de Weber y Durkheim.[2]

Estos referentes clásicos de las perspectivas institucionales van a estar presentes, de una manera u otra y con diferentes niveles de referencia, en varios de los capítulos de este libro. Para poder considerarlos analíticamente, sugiero considerar la distinción propuesta por Searle (1997, 2006,

[1] Algunas referencias a la escuela o a la institución en este estudio introductorio son recuperadas del artículo de Romo (2019).

[2] Es interesante observar que, para el análisis de la escuela como objeto, no hay importantes propuestas institucionales que se planteen desde la perspectiva económica.

2014) entre hechos institucionales e instituciones. Para los fines de este texto introductorio, consideremos los primeros como un caso particular de hechos sociales (diferentes a los hechos físicos que no requieren para su existencia la expresión humana), en los cuales una persona, constructo o evento (X), asume un estatus diferente (Y), condicionado por un contexto específico (C). Así, cuando Y es, lo es con ese estatus que tendrá como característica distintiva su carácter deontológico.

De este tipo particular de hecho social se pueden derivar conceptualmente las instituciones, si asumimos que estas son el sistema de reglas constitutivas (procedimientos o prácticas) que, siendo aceptadas colectivamente, posibilitan la existencia de aquellos. En este sentido, las instituciones, como sistemas que viabilizan los hechos institucionales, también pueden ser caracterizadas con la forma X cuenta como Y en C.

De esta manera, pensando, por ejemplo, en la escuela, estaremos en presencia de un hecho institucional cuando una construcción cualquiera (X) cuenta como aula (Y), en un contexto específico (C), marcado por un conjunto de símbolos que posibilitan que se asuma un imaginario que hace esto posible. En tal caso, lo que ahí sucede mientras es Y, es que el hecho asigna un estatus específico para los que ahí intervienen en términos, por ejemplo, de profesor o alumno. En cualquier caso, esta asignación hace que, en términos deontológicos, se asuman tanto un orden simbólico como funcional de actuación esperada para estos actores.

Podríamos replicar el ejercicio conceptual ahora para los actores en sí. Por ejemplo, una persona (X) cuenta como profesor (Y) en el contexto específico del conjunto de símbolos que hacen posible las funciones de un espacio escolar (C). En este caso, también hay una actuación esperada y, por lo tanto, se asume deontológicamente.

Esto sería también observable en el niño o joven que en determinado contexto es alumno, o el adulto que durante algunas horas es directivo escolar, o el mobiliario que en cierto contexto es mesabanco, por ejemplo. Lo relevante al respecto es que, cuando estos hechos se observan entrelazados en términos sistémicos, estamos en presencia de una institución.

Por cierto, podríamos decir que un conjunto específico de estas, igualmente entrelazado e interdependiente, constituye, en términos de épocas para un espacio social-geográfico específico, un dispositivo tal como lo entiende Foucault (Agamben, 2015). Enfatizo a continuación la línea de continuidad lógica que se puede establecer entre hecho institucional, institución y dispositivo. Veamos.

A partir de los planteamientos de Durkheim (1982), el origen de la escuela moderna se asume vinculado con el modelo eclesiástico del imperio carolingio, a partir del siglo IX, en Europa occidental. La Iglesia, en este contexto, estaba imbuida de ese espíritu de recuperación de la cultura clásica en diferentes ámbitos de lo que hoy llamaríamos vida pública. Este ánimo dio origen primero a la Ilustración y, como consecuencia, a la modernidad. En esta condición, resultaron indispensables, para ajustar la vida cotidiana a lo que hoy llamaríamos el programa institucional de la modernidad, ciertas transformaciones que operaron en diferentes ámbitos y con diferentes responsables (Dubet, 2006). A la Iglesia le correspondieron dos que fueron fundamentales: por una parte, defender el universalismo, en este caso el de Roma, contra la diversidad cultural que representaban las tribus bárbaras conquistadas y, por la otra, la generación de un sujeto nuevo con una disposición moral que fuera propia de todos los individuos y que correspondiera con la que se asumía era propia de Dios (Dubet, 2006).

El desarrollo de estos dos procesos vitales se vivió en la renovada escuela, bajo un modelo escolar que Durkheim (1982) llamó de conversión; es decir, que quienes pasaban por ahí en calidad de conversos modificaban su visión general del mundo, de los valores que les daban sentido como sujetos, y se generaba así una especie de consenso con todos los demás que se asumían como súbditos. Esto que aquí se relata en dos párrafos se inició hace doce siglos y ha pasado por diferentes etapas. Sin embargo, así sea de manera breve, es importante mencionarlo, porque señala el momento instituyente

de un nuevo imaginario que persiste hasta nuestros días.[3] En esta larga transición, la iconografía de los espacios escolares podría observarse como una evidencia del vínculo de este proceso escolar con lo eclesiástico: los edificios son al inicio de esta etapa muy similares a las construcciones religiosas clásicas, la disposición de los espacios áulicos semeja la disposición de estos en las iglesias, y el lugar del sacerdote y los fieles no cambia mucho: en lugar de bancas habrá mesabancos, y en lugar de púlpitos tarimas.

El imaginario sobre la escuela ha pasado por varias etapas históricas. En la primera se concibe con un importante carácter sagrado; posteriormente, en una segunda, ya en plena modernidad —ese también largo período de la historia que se inicia en el siglo XVII y que se mantiene como hegemónico cuando menos hasta el final de la Primera Guerra Mundial—, tendrá como eje la secularización y laicización de los procesos escolares, y a los Estados-nación como principales operadores.

La laicización de la escuela mantendría dos características esenciales de la etapa previa; la primera, el hecho de asumir esta institución como moralmente equivalente a cualquier dispositivo eclesiástico, y la segunda, se mantendrá el referente imaginario como un santuario, donde los actores y sus vivencias se darán en una especie de burbuja independiente, relativamente resguardados de las interferencias del resto de interacciones o relaciones sociales que los rodean.

Así, de la fe en Dios como guía se transita, en la escuela de la Ilustración, a la fe en la razón, la lógica, el progreso y la ciencia, como el sustento ontológico de la institución escolar; los sacerdotes se sustituyen por los pro-fe-so-res, y los fieles lo seguirán siendo, solo que ahora bajo la categoría de a-lum-no. Se considera también que es en esta etapa cuando se crean

[3] En términos estrictamente escolares, estas escuelas de la Alta Edad Media fueron también importantes en términos pedagógicos y curriculares, a partir de los procesos formativos que tenían una preocupación especial por rescatar y fortalecer el idioma latino, teniendo como elementos curriculares el *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica, así como el *Quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

los sistemas estatales de educación en el mundo occidental, en el siglo XIX, con dos grandes proyectos ideológicos, el de la justicia social y el de la emancipación. En el primer caso, el fundamento lo da la "creencia en la capacidad de la escuela de promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solamente en los privilegios debidos a su nacimiento" (Dubet, 2015, p. 230); en el segundo, se parte del postulado que afirma que "la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas" (Dubet, 2015, p. 231).

Esta condición que vivía la escuela en el mundo occidental estaba sostenida por un imaginario más amplio, que incluía otras instituciones fundamentales: la familia, los hospitales o el sistema de justicia, por ejemplo. Esto garantizaba que las cosas se vivieran sin mucha fricción. Se asumían los roles y comportamientos correspondientes como parte de un orden legítimo e inconscientemente incorporado como representaciones a los sujetos. Una forma de ver con claridad cómo, de la matriz iglesia, en un mismo programa institucional, se han derivado otros actores y el imaginario asociado con ellos, es recordar que durante mucho tiempo, incluso actualmente, en zonas principalmente rurales del mundo occidental, las autoridades, por su saber y condición moral, son el sacerdote, el médico y, por supuesto, el profesor. Al mismo tiempo, luego de la plaza central de las comunidades, junto con el atrio de las iglesias, son los espacios escolares, sus patios y sus aulas, donde se viven los procesos propios de la sociedad civil. Pero no es la modernidad ni la relación entre sociedad civil, mercado y Estado lo que nos interesa ahora; por lo tanto, retomamos el tema central: ¿qué es la escuela?, ¿cuáles son en este momento los imaginarios y las representaciones asociados con la escuela?

El carácter funcional e imaginario-simbólico de la escuela

Se puede afirmar que, para un análisis completo de la vida social, se tendría que asumir que sus dispositivos pueden ser entendidos desde un sentido funcional y, por lo tanto, racional, o en un sentido simbólico que permite comprender el imaginario asociado a estos. Dichas posibilidades van a estar

relacionadas con posturas epistemológicas específicas: los que apuesten por las funciones asumirán que se generan los conocimientos desde lo empírico; mientras que los que lo hagan por miradas que consideren los aspectos simbólico-imaginarios estarán pensando que es desde la razón donde se podrá iniciar la generación de conocimiento. Por lo general, las diferentes aproximaciones del sentido común o académicas al objeto escuela van a estar en función de algunos de estos aspectos, con independencia de la teoría o del énfasis que se ubique al observar.

Por ejemplo, en la literatura especializada habrá formas de aproximación que solo vean la función, y entonces caracterizarán a la escuela:

- Como un establecimiento que tenga como función específica la impartición de instrucción (Real Academia Española, 2001).
- Como formadora de ciudadanos (Olsen, 2005).
- Como empresa de servicios involucrada en mercados competitivos (Olsen, 2005).
- Como un sistema conformado por elementos tales como objetivos, medios o de control (Gairín, 1999).

Estas aproximaciones son utilizadas, generalmente, por administradores o implementadores de políticas públicas, y su posibilidad de explicaciones complejas a partir de ellas será muy reducida. Sin embargo, se asumen como necesarias para lograr eficiencia en la planeación y la gestión de las actividades cotidianas. Cuando desde estas aproximaciones se intentan hacer análisis sociológicos o antropológicos de la escuela, se buscan elementos empíricos que puedan ser observables de manera directa; sus resultados o aportes serán, por lo general, epidérmicos y superficiales.

Por otra parte, si el énfasis se pone en lo simbólico-imaginario, veremos definiciones que asuman la escuela como aparato ideológico del estado (Althusser, 1971), como un dispositivo de reproducción del *statu quo* (Bourdieu y Passeron, 1977), como escenario de transformación social (Giroux,

1992) o como una institución —y aquí, como se verá más adelante, la perspectiva se diversifica.[4]

Aunque académicamente no tenga mucho valor empezar por una definición de diccionario, considerando que aquí de lo que se trata es de entender que el estatus deontológico que tienen los hechos institucionales o las instituciones depende en parte de que haya un acuerdo colectivo sobre los reglas constitutivas (en términos por ejemplo, de procedimientos o prácticas) que los posibilitan, el imaginario recolectado en estas definiciones de la academia de la lengua adquiere cierta relevancia. Veamos. Para la Real Academia de Lengua (RAE), existen diez acepciones posibles para el término en general; estas se pueden agrupar en aquellas que hacen referencia a un lugar o establecimiento donde se generan procesos de instrucción (1, 2, 9 y 10); la enseñanza concreta que se da o adquiere entre profesores y alumnos, así como la forma concreta en que se realiza este proceso (3, 4, 5); los aspectos doctrinales o de principios que son susceptibles de transmisión (6, 7 y 8).

Estos tres aspectos específicos a que respondería cualquier asociación libre que hiciéramos los habitantes del mundo occidental nada más escuchar la palabra escuela, son analizados con rigor y un nivel significativo de profundidad por el mundo académico. A continuación reviso algunas de las definiciones que al respecto están disponibles en la literatura especializada, y establezco una relación posible entre ellas y lo que se dijo antes sobre las instituciones.

Empecemos por la de Abarzúa (2016, p. 257), para quien la escuela es "…un colectivo que se ubica en un espacio y un tiempo determinados, definiendo roles, predeterminando, sistematizando contenidos, y transmitiendo saberes contextualizados a una sociedad específica". Aquí podemos ver cómo es que un colectivo X, al ubicarse en un espacio y un tiempo

[4] Por supuesto, es conveniente mencionar que, si se integran las dos aproximaciones en los análisis de los dispositivos, las probabilidades de que las explicaciones sean más certeras se amplían.

determinado; es decir, en un contexto C, puede asumir la forma Y que le posibilita establecer roles y transmitir saberes; es decir, asumir un estatus específico.

Por otra parte, la definición de Crespillo (2010, p. 11) establece que la escuela puede ser entendida como "…la comunidad educativa específica que, como órgano, se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación". Aquí también se puede observar cómo un determinado X, en este caso en forma de comunidad (educativa), puede asumir cierta forma simbólica y funcionar diferente a partir de cierto acuerdo humano implícito, que le permite realizar la deontología institucional atribuida en el imaginario.

Por su parte, Echavarría (2003, p. 4) asume que la escuela es "el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto", mientras que para Castillo (2003, p. 33), "la escuela debe entenderse como (…) un espacio de producción y socialización de la cultura, (…) un lugar y un tiempo privilegiados donde viven y se aprenden las normas y valores que hacen posible la vida en sociedad". Como podemos ver, las constantes que nos interesa destacar siguen estando presentes: un espacio X, se transforma en un constructo Y y puede, a partir de ahí, asignar estatus, distribuir roles y repartir funciones.

Los trabajos presentados

Con los elementos anteriores como base, podemos pasar a la lectura de las aportaciones realizadas por los colegas invitados. Los aportes responden a lo planteado en la convocatoria. En general, se asume que todos consideran la escuela como una institución. Es decir, como expresión del imaginario social efectivo, en términos de Castoriadis: la parte instituida que organiza (parcialmente) la vida social.

De manera particular, vamos a ver abordado, desde diferentes perspectivas y niveles de profundidad, este dispositivo de la modernidad. Pensando en que cada época construye sus propios entramados institucionales que

sostienen las actuaciones legítimas, se puede ver la escuela como uno de los nodos más importantes de este entramado específico funcionado como forma de contención, restricción o estímulo para cierto tipo de actuaciones. Este nivel se puede ver contrastado, y complementado, con aquellos trabajos que ven la escuela como la expresión cristalizada de las primeras; es decir, como organización o acción organizada con grados variables de formalidad. Esta mirada permite observar procesos micro con un mayor nivel de detalle. Finalmente, están los trabajos que se realizaron poniendo el énfasis en alguno de los actores-roles básicos asociados a nuestro tema central: los profesores o los alumnos.

Si bien estos elementos están presentes en lo que a continuación leeremos, con fines expositivos considero que es más conveniente presentarlos agrupados por el origen disciplinar de las propuestas y la experticia de los autores. De esta manera, en la primera sección del libro vamos a encontrar un par de trabajos escritos desde la perspectiva del análisis institucional. En la segunda, las miradas más bien sociológicas al tema de la escuela como institución y, en la tercera sección, los trabajos que abordan la relación entre estrategia y restricción institucional como política o políticas aplicadas a lo educativo o escolar.

En la sección del análisis institucional veremos primero dos trabajos elaborados por autoras sudamericanas: el primero de Ana Hounie y Carmen Rodríguez, profesoras uruguayas que abordan el instituir la escuela. Una mirada político-clínica. En este provocador ensayo, la pregunta que da origen al texto es: "¿Qué significa instituir la escuela?", aludiendo con ello a la necesidad de "revisitar la noción misma de institución partiendo de la perspectiva de Cornelius Castoriadis para abrir una deriva acerca del orden simbólico y el orden imaginario que constituye a la institución en un sentido amplio y en particular a la escuela". Para las autoras, esta ocupa un lugar central en el conglomerado simbólico que hace sociedad y por ello, a partir de la distinción de Castoriadis entre instituciones primarias y secundarias, es necesario "constatar hasta qué punto el trabajo de instituir tiene que ver fundamentalmente con instituir la vida singular y colectiva".

En este caso, la propuesta pasa por analizar el hecho de que, en la escuela, como institución más que como organización, "lo que está en juego son los lazos que inscriben al sujeto en un orden simbólico fuera del orden de lo familiar, la escuela es en este trabajo de instituir aquello no familiar que filia, inscribe e instituye la vida singular y colectiva". En esta se despliegan ciertos oficios que nombran las autoras como "los oficios del lazo en tanto están concernidos en los procesos de subjetivación singulares y colectivos". Así, hay tres elementos que se van entrelazando para dar respuesta a la pregunta original. Estos son los que tienen que ver con la develación de los procesos de subjetivación, las condiciones de posibilidad que mantienen viva una praxis en los oficios y en las instituciones, las prácticas de invención y el lugar de la imaginación.

Con diversos puntos de intersección en la discusión, en esta primera sección del libro vamos a encontrar a continuación el trabajo de la profesora argentina Lidia Fernández, que lleva por título "La escuela, un espacio institucional complejo donde la educación, solo a veces es posible". En palabras de la propia autora, este trabajo:

> trata sobre los establecimientos educativos considerándolos ámbitos en los que se expresa la institución de la educación en una dimensión en que se articulan de modo singular condiciones sociales y psíquicas. Considerando el espacio psicosocial que delimitan las fronteras de cada establecimiento, atiende a mostrar esta articulación a nivel de la dramática (conjunto de significados que los sujetos asignan a los hechos y sucesos) y la relación de tal articulación con concepciones y representaciones sociales por el "borde" de lo social y con ansiedades y fantasías primarias por el "borde" de lo psíquico.

El profundo análisis teórico está acompañado de referencias empíricas que la misma autora ha ido encontrando en sus investigaciones en "establecimientos educativos de todos los niveles del sistema público (desde primera infancia a universidad) y en centros comunitarios y unidades culturales de pequeñas poblaciones marginalizadas socialmente". El trabajo se presenta

en tres apartados que representan al mismo tiempo una propuesta de abordaje conceptual: se trata del tema de la institución, los establecimientos y lo institucional.

En la segunda sección leeremos trabajos construidos desde una perspectiva más bien sociológica, pero que de alguna manera mantienen un hilo discursivo con los dos trabajos anteriores. Este hilo es teórico o temático y se entiende mejor si digo que, en lo que viene, cuando se analice a la escuela como institución, van a ser centrales las categorías del cuerpo, del lenguaje, de la imaginación o la identidad, por ejemplo.

Este apartado se inicia con el trabajo de la profesora Graciela Magallanes, de la Universidad Nacional de Villa María, en Argentina. Ella presenta "Las representaciones del cuerpo en la institución universitaria". Para la profesora, este trabajo tiene como objetivo

> describir y comprender las representaciones que los estudiantes de Ciencias Sociales tienen acerca del cuerpo en la institución universitaria. Particularmente hay un interés en explorar los lugares que le otorgan al saber corporal, las condiciones y consecuencias que asumen esas formas atentas a los procesos escolarizados,

y se inscribe

> en los estudios ligados a la institución educativa universitaria en lo que refiere a las representaciones de los estudiantes en el proceso formativo de grado (y) surge de una investigación de carácter exploratoria cualitativa utilizando la técnica de entrevista y el análisis de los datos a partir del método de comparación constante.

Parte de la relevancia del trabajo está en que es un informe de investigación que "muestra los tipos de atención que los estudiantes tienen con su cuerpo, lugares donde se construyen formas de relación consigo mismo, con los demás y el mundo material". Lo registrado pone atención especial

en "lo percibido del cuerpo y las formas que asumen sus prácticas en las relaciones sociales y su eficacia".

En términos de organización, este trabajo se presenta con el siguiente orden:

> en primer lugar se exponen los constructos teórico-metodológicos de la investigación; en segunda instancia se centra la atención en la descripción y el análisis de los datos caracterizando los atributos que colaboran en la comprensión de los modos que asumen las representaciones del cuerpo en la institución universitaria en lo que refiere a la apariencia corporal, la sensualidad y los regímenes corporales. Finalmente, en cierre se problematiza la legitimidad de los lugares y condiciones del saber del cuerpo en la universidad.

A continuación, Susana Hernández, de la Universidad de Guadalajara, aborda el tema "La universidad como espacio del juego interinstitucional: la escuela en partida con la empresa y el lenguaje". La autora explicita que el propósito de este artículo es "reflexionar sobre la interacción institucional que se ha configurado en las universidades en México" las cuales, "enclavadas en un complejo entramado de significados, se producen continuamente en un juego institucional".

El argumento central del texto es que "la universidad está envuelta y atravesada por las relaciones entre tres instituciones: la escuela, la empresa y el lenguaje". Al respecto, la autora desarrolla algunas ideas que abordan "lo relativo al juego interinstitucional para establecer cuál es la relación que existe entre las instituciones mencionadas cuando confluyen", en general, y en particular cuando la interacción se da en la universidad como categoría analítica.

Como parte de esta sección sociológica, Sophie Agulhon, del Laboratorio de Economía de Saint-Denis (LED) de la Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia, nos propone analizar "La proyección de los educandos hacia el futuro: capacitación, imaginación y hechos institucionales". En este caso el análisis "se focaliza en la proyección hacia el

futuro de educandos en formación inicial, o en reanudación de estudios, bajo el prisma de los requerimientos que resultan de los dispositivos de capacitación profesional". La autora francesa trabaja con las proyecciones que son resultado de una investigación en la cual desarrolla un dispositivo metodológico original, proyecciones que compara con "los elementos materiales y simbólicos constituyentes de los dispositivos de un Centro de Capacitación en Gestión".

Se analiza la escuela como institución, y las consecuencias que esta condición genera sobre "la socialización del individuo, su identidad y su proyección en el futuro". Para esto, se analizan "los mensajes que la institución dirige a los educandos en su contenido promocional y a través de los documentos de autoservicio por este mismo público". Posteriormente, con el punto de vista de los destinatarios de estos mensajes; es decir, los alumnos, realiza la autora una suerte de calificación de la influencia que los mensajes tienen sobre estos jóvenes en formación.

El argumento central es que, a través de la misión de educación y profesionalización de los centros de capacitación, en red con una "Cámara de comercio e Industria que tiene por misión el desarrollo económico del territorio, la escuela es una institución que participa en la socialización estatutaria de jóvenes de entornos populares como se desea en el mundo corporativo". Este argumento deriva en otro igualmente relevante que tiene que ver con que la forma de relación que se establece entre los actores mencionados, "lleva a cuestiones sociales más fundamentales de solidaridad ciudadana, que siempre ha sido el centro de tensión de la educación". Esta situación da pie a que la autora considere relevante el abordar críticamente "las vinculaciones entre la imaginación y la construcción de la realidad social en la tramitación de mandatos paradójicos entre pedagogía y profesionalización, [así] como entre identidad cultural y adaptación a la cultura corporativa".

Finalmente, en esta sección, también abordando la universidad como una forma de expresión escolar, veremos el trabajo de María Alicia Peredo Merlo y Miguel Ángel Navarro Navarro, de la Universidad de Guadalajara,

"Las instituciones educativas e identidad institucional". En este capítulo, "se presenta una reflexión acerca de las principales variables de estudio que se han trabajado alrededor de la institución educativa y la imagen institucional, individual y colectiva que se deriva precisamente a partir de la escuela". Para ello, se utilizan perspectivas teóricas complementarias, que "oscilan entre los culturalistas, el neoinstitucionalismo, la psicología social y los procesos de subjetivación, la teoría de las organizaciones, como corrientes que sostienen algunos de los planteamientos".

En términos de organización para la presentación, incluye "un recorrido por las perspectivas teóricas sobre las instituciones y las organizaciones, así como un enfoque de paradigmas sociológicos para entender los supuestos que subyacen a las teorías de la institución y la organización en sus isomorfismos". Un aspecto que hace más interesante el trabajo es la combinación entre análisis teórico y estudio de las instituciones de educación superior, presentando, a manera de ejemplo, el caso concreto de la mexicana Universidad de Guadalajara.

Por último, en la tercera sección veremos cuatro análisis de la escuela desde la perspectiva de la política y las políticas sobre educación. En este caso, las nociones de estrategia, imaginario o identidad serán los que nos van a permitir mantener un hilo discursivo entre estos y los trabajos anteriores, más allá de los obvios de escuela o institución.

En principio, Eduardo Solano, estudiante posdoctoral de la Universidad de Guadalajara, nos propone ver "La educación (como) un proyecto de Estado", donde, según el mismo autor, se aborda "el carácter político de la educación (en) una sociedad históricamente situada". En este caso, aborda él la época moderna, en la cual, de nuevo según el autor del capítulo, se tiene "la escuela (como) su institución por antonomasia", la cual tiene "la encomienda de ofrecer una educación integral, en otras palabras, una educación que posibilite la gestación y consolidación de educandos capaces de convivir dentro de los parámetros sociales requeridos". Para hacer evidente esta condición, Eduardo Solano revisa, como referencia histórica, los tres primeros sexenios presidenciales del siglo XXI, con sus proyectos educativos.

La misma idea de que los presidentes llegan al gobierno con un proyecto político que tiene una expresión específica en la educación está detrás de la propuesta de la profesora Cristina Palomar, del departamento de Educación de la Universidad de Guadalajara. Solo que, en este caso, se trata de un análisis más de coyuntura, considerando que la mirada analítica se pone sobre el gobierno actual de López Obrador y una propuesta de política concreta relacionada con la educación superior. El trabajo aborda el asunto "El nuevo imaginario sobre la educación superior en México"; en este caso, la autora plantea que:

> el gobierno mexicano en turno ha echado a andar un proceso de producción de un nuevo imaginario social en torno a la educación, a la producción de la ciencia y a la institución universitaria, como parte de la necesidad de legitimar y consolidar su hegemonía, y de garantizar la deseada transformación en relación con el imaginario de los regímenes anteriores. Este imaginario distinto se ha desplegado a través de la difusión del proyecto gubernamental de las 100 Universidades del Bienestar Benito Juárez García, el cual se revisa y cuyo desarrollo se sigue a través de la información que circula en los medios de comunicación. Se analizan aspectos imaginarios relativos a la educación superior en la historia de las universidades y se contrasta con el imaginario en torno al nuevo proyecto mexicano.

Por su parte, la profesora Yuliana Gómez, del Tecnológico de Antioquia, en Colombia, presenta un trabajo relacionado también con la educación superior, pero en este caso analizando "Los discursos sobre lo público en el ámbito universitario y sus mutaciones en contextos manageriales". Este texto propone una crítica a la managerización de las prácticas de la universidad contemporánea a partir de una postura decolonial. Para la autora, "el propósito principal de este capítulo es analizar los discursos sobre lo público que se instalan en el ámbito universitario y las posibles mutaciones que se presentan en contextos neoliberales, a partir de la managerización de las prácticas universitarias". El trabajo teórico es apoyado con resultados

empíricos del análisis de algunas instituciones de educación superior del Departamento de Antioquia, en Colombia.

Con un trabajo que retoma de manera explícita y directa elementos de teoría institucional, Hugo García Díaz, de la Cátedra UNESCO-UNAOC-UNITWIN, propone ver "La institución escolar ante las prácticas mediáticas de adscripción y resistencia institucional del uso del teléfono celular en alumnos de secundaria". En este informe de investigación se

> aborda la institución escolar como agente regulador de comportamientos de sus miembros, en específico los alumnos. Ante el supuesto de que la presencia tecnológica es retomada por la capacidad de "agencia" de los estudiantes para incorporar modificaciones al orden escolar.

El objetivo explícito del trabajo es "hacer observable el orden escolar, las resistencias y adscripciones referentes a este expresadas en las prácticas mediáticas realizadas por los alumnos mediante sus dispositivos móviles en dos secundarias en Guadalajara". En términos teóricos, el profesor García Díaz se apoya en la

> perspectiva teórica de la estructuración de Giddens (y) se retoman conceptos como "estructura", "agencia" y "prácticas" para abordar el orden escolar, la capacidad de los alumnos de dar sentido a sus acciones manteniendo, creando y recreando lo social y los usos que se dan a los teléfonos celulares dentro del espacio escolar.

Se utiliza una metodología cualitativa con registro de varias prácticas con aparatos tecnológicos "a través del diario de campo y observación, recuperando de manera discursiva los sentidos de estas prácticas mediante entrevistas semiestructuradas". Con respecto a los principales hallazgos veremos que "las prácticas mediáticas que los estudiantes realizan en los espacios escolares se encuentran vinculadas con el orden escolar".

Cerrando esta sección y el libro, se presenta la propuesta de los profesores Álvaro Moraleda Ruano, Diego Galán Casado, de la Universidad Camilo José Cela, y Ana Giménez-Gualdo, de la Universidad Católica de Murcia, que trata sobre "La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual". En este caso, el asunto de la identidad docente; es decir, la de uno de los actores con rol indispensable de la escuela como institución, es analizada en el marco deontológico en que se conforma, estableciendo con ello, de manera implícita, la relación con el aspecto institucional. En este sentido, "la identidad se asocia a la imagen que un sujeto tiene de sí mismo respecto a su práctica profesional, como proceso orientado a construir un modo propio y concreto de sentirse profesor, al mismo tiempo que se aporta sentido a su ejercicio profesional".

Para los autores, el eje que articula su propuesta es el de la "función del docente en la actualidad, donde se comienza contextualizando su función concreta, su código deontológico o los límites de su ejercicio".

Tengo la certeza de que los textos aquí presentados van a ser útiles para los especialistas en asuntos institucionales o sucedáneos, así como para aquellos que tienen la escuela como su objeto de estudio de manera directa. Al mismo tiempo, confío en que su lectura dará pie a que sigamos discutiendo y haciendo crecer el conocimiento sobre estos importantes temas. Que así sea.

Bibliografía

Abarzúa, E. (2016*). La escuela como institución educativa y su relación con la diversidad de estudiantes con necesidades educativas especiales*. (Tesis para grado de licenciatura). Santiago, Chile.

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.

Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Cuadernos de la Oveja Negra - Prisma.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Castillo, J. (2003). "La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 1(2), 26-44.

Crespillo, E. (2010). "La escuela como institución educativa". *Pedagogía Magna*, (5), 257-261.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

——— (2015). "Los postulados normativos de la investigación en educación". *Espacios en blanco*. Serie Indagaciones, 25(2), 229-249. Disponible en: http://www.redalyc.org/ html/3845/384541744014/.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid: La Piqueta.

Echavarría, C. (2003). "La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1- 26.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* México: Siglo XXI.

Olsen, J. P. (2005). "The Institutional Dynamics of the (European) University". Disponible en: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Disponible en: https://dle.rae.es/?id=GMFMuVv.

Romo Morales, G. (Coord.) (2016). *La familia como institución. Cambios y permanencias.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

——— (Coord.) (2018). *La empresa como institución.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Romo Morales, G. (2019). "La escuela como institución y los imaginarios en disputa". *Forum*, 15, enero-junio, 201-215.

———, Romo Beltrán, R. y E. Ruiz Martín del Campo (2019). "Sujetos de la educación, cultura, organizaciones y mercados de trabajo". En Cris-

tina Palomar Verea y Anayanci Fregoso Centeno (Coord.). *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.* Zapopan: Universidad de Guadalajara, pp. 55-80.
Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
Searle, J. (2006). "¿Qué es una institución?". *Revista de Derecho Político.* (66), 95-102
Searle, J. (2014). *Creando el mundo social: La estructura de la civilización humana*. Barcelona: Ediciones Culturales Paidós.

Primera sección
La escuela y el análisis institucional

Instituir la escuela. Una mirada político-clínica

ANA HOUNIE
CARMEN RODRÍGUEZ

Hay que recordar que las instituciones
son un fenómeno de la vida.

P. Legendre

¿Qué supone instituir la escuela?

Estas notas sobre la escuela y la pregunta acerca de qué supone instituirla se inscriben en un contexto muy específico de preocupaciones. Ni siquiera puede decirse que este texto es un artículo acerca de la escuela —quizás una de las instituciones más estudiadas desde sus orígenes hasta la actualidad, y no estamos aquí a la altura de esa circunstancia—; solo nos ocupamos de tratar de entender un fragmento, una pequeña parte —que según entendemos nada tiene de minucia ni de poco—, y es el hecho de que algunos niños hacen problema en la escuela, y proponemos una mirada político-clínica como modo de acercamiento y comprensión de la temática.

Solemos trabajar con niños que nacen y crecen en los territorios de las injusticias sociales, los que viven detrás de la línea de la pobreza,[1] y el trabajo con esos niños nos lleva con cierta regularidad al encuentro con lo que

[1] Título de un texto que publica una investigación llevada adelante por Verónica Filardo y Denise Merklen en los barrios populares de Montevideo: *Detrás de la línea de la pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo*. Pomaire, 2019.

no funciona entre los niños, las familias y la escuela. ¡Es tan riesgoso hablar de estos asuntos!, cómo hacerlo sin caer en el pozo de los prejuicios, en las encerronas de los estigmas y en todo aquello funcional a los complejos mecanismos sociales y humanos que producen la exclusión. Cómo querer contribuir y no terminar haciendo lo contrario.

Bien alertan Javier Auyero y María Fernanda Berti en el libro *La violencia en los márgenes* (2012), haciendo referencia al material etnográfico con que trabajan en ese texto:

> Una lectura superficial o malintencionada del material etnográfico que presentamos aquí puede llevar a los lectores a creer que los habitantes de la zona donde llevamos a cabo nuestra investigación son *brutti, sporchi, cattivo* —feos, sucios y malos, para citar el título de la comedia salvaje de Ettore Scola (Auyero y Berti, 2012, p. 22).

Siempre que abordamos estos temas estamos ante ese riesgo, el de disparar representaciones estigmatizadoras sobre los que viven en lo más bajo de la escala social y en lo más afuera que se puede estar de vivir lo común. (Laval y Dardot, 2014)

También estamos en riesgo que otros lectores igual de alejados de nuestras intenciones quieran leer, aun donde no lo dice, que la escuela excluye a los pobres. Así de generalizador, de totalizante, de excesivo.

Nos queremos ocupar de comprender qué significaría en este contexto instituir la escuela, a qué nos referimos, a qué querríamos aludir, sin sumarnos a la guerra simbólica en curso contra los sectores expulsados del reparto de lo común. Es más, entendemos estas notas y todas aquellas que trazamos aquí y allá acerca de nuestros oficios, las instituciones y las políticas incluyendo —claro está— a la escuela, como los intentos de denuncia respecto de las malas intenciones que portan todas aquellas representaciones que insisten en reactualizar viejas y perseverantes estigmatizaciones, acerca de los que viven en los márgenes, pero también acerca de las escuelas de los márgenes.

Hablar de los márgenes y de la escuela a la vez no debiera significar hablar de una suerte de mundo de los márgenes. Se trata más bien del mundo con sus márgenes, sus fronteras y sus pasajes siempre presentes diagramando los territorios de las instituciones y de lo social.

En fin, el terreno es movedizo y allí preferimos ver los movimientos que no admiten generalizaciones y que permiten, en el paso a paso, ampliar el territorio de lo pensable. El modo en que sugerimos aquí hacer un recorrido posible es tejiendo texto en torno a la noción de instituir y a una perspectiva político-clínica para pensar la escuela.

Instituir: fundar, echar a andar algo, poner de pie[2]

Naturalmente, no se trata de echar a andar lo que hace siglos funciona, y lo hace de tal modo que es el lugar obligado que, bajo la forma de un derecho, concierne a la gran mayoría de los niños en cualquier parte del mundo. Extendida prácticamente de cabo a rabo en las sociedades actuales, la escuela está ya y desde hace mucho tiempo instituida.

Sin embargo, la pregunta que interroga acerca de si la escuela está instituida admite ser reformulada y expuesta nuevamente para superar la primera impresión de obviedad.

Desde C. Castoriadis (2005) y G. Lapassade (1999) sabemos que la institución —en este caso escuela— se distingue radicalmente de las organizaciones y de los establecimientos escolares, sobre la base de la oportuna distinción de Castoriadis acerca de la existencia de lo que él denominó instituciones primeras e instituciones segundas.

La institución primera de la sociedad corresponde al hecho de que esta se crea a sí misma, y se crea para Castoriadis precisamente creando instituciones. Así lo han hecho todas las sociedades, y es por esto que las instituciones hacen sociedad y la sociedad se hace con instituciones.

[2] Instituir proviene del latín *instituĕre* que significa poner de pie. *Diccionario de etimología de la lengua castellana*. Disponible: en books.google.com.uy.

Esta institución primera se pone en marcha y se instrumenta a través de instituciones segundas, distinguiéndose las instituciones tanshistóricas —como el lenguaje, por ejemplo— y las específicas de cada sociedad. Puede decirse que no hay sociedad sin lenguaje y al mismo tiempo cada sociedad tiene el suyo (y esto mismo podría aplicarse a la familia, el individuo, etcétera).

En palabras de Castoriadis (2005):

> La polis griega es una institución segunda específica, sin la cual el mundo griego antiguo es imposible e inconcebible. La empresa capitalista es igualmente una institución segunda específica semejante. No hay capitalismo sin empresa y no existe verdaderamente lo que entendemos por empresa en las sociedades anteriores al capitalismo (Castoriadis, 2005).

De acuerdo con esto, la escuela es una institución segunda específica, y he aquí algo central: la escuela, en tanto institución, se distingue de lo organizativo escolar, y querríamos hacer énfasis en que la escuela, en tanto institución, participa de los conglomerados simbólicos que hacen sociedad. La distinción propuesta por Castoriadis acerca de instituciones primeras e instituciones segundas permite constatar hasta qué punto el trabajo de instituir tiene que ver fundamentalmente con instituir la vida singular y colectiva, y ese instituir la vida incumbe a la escuela menos como organización que como institución que hace sociedad.

Desde esta perspectiva, la escuela forma parte de los procesos de filiación simbólica a través de los cuales los sujetos singulares y colectivos se inscriben en algo que excede el orden de lo familiar (filiación primera), así como también las relaciones, los vínculos, los intercambios, en tanto supone la existencia de una instancia tercera de referencia y de inscripción que viene siempre desde afuera y desde antes a todo vínculo o relación.

El trabajo con las infancias y adolescencias de los márgenes nos lleva a considerar hasta qué punto lo que está en juego en la escuela es el trabajo de filiación simbólica.

Sostener espacios de filiación simbólica en tiempos de infancia es un modo de entender lo que sería instituir escuela desde la modernidad hasta el presente. Mientras la escuela participe como institución específica en la creación de las sociedades actuales; es decir, mientras haya escuela (pública y obligatoria), ella estará concernida en el trabajo genealógico de filiación no familiar que va de generación en generación. No siempre esto ha estado a cargo de la escuela, pero desde que hay escuela, tal como la conocemos, ella ya no puede ser pensada fuera de este trabajo de las generaciones.

Una segunda consideración acerca de qué supone instituir escuela remite al mismo asunto, pero en otra dimensión; si hasta ahora nos hemos referido al gran trabajo filiatorio de generación en generación, a esa mega operación todo el tiempo en marcha por el hecho de que hay natalidad y que todo el tiempo llegan nuevos habitantes al mundo —parafraseando a Hannah Arendt—, ahora nos referiremos a lo pequeño, lo mínimo, lo infinitesimal que se juega en el hecho de instituir la vida singular y colectiva.

Oficios del lazo[3] ha sido el modo que hemos encontrado de denominar lo que está en juego en instituciones, prácticas, formas de hacer en el territorio de lo social, y que encuentran en la escuela uno de sus escenarios posibles y también privilegiado cuando de niñez se trata. Hemos dicho que el trabajo de filiación simbólica excede toda relación, ahora diremos como en un oxímoron su reversa, y no existe realmente ninguna contradicción, y es que a la vez en su dimensión micro ese trabajo genealógico de filiación se teje con y entre lazos.

Es un cambio de dimensión que ubica las cosas de modo tal que lo más relevante es un proceso micro de pequeña escala y, como sabemos, lo micro es infinitamente más complejo que lo macro, allí donde encontramos gestos, posiciones, decisiones, emociones que se juegan ante lo que hace pregunta en la escuela.

[3] Los oficios del lazo es una designación propuesta por el Grupo Rioplatense de Estudios de Psicoanálisis y Educación fundado por Graciela Frigerio (Argentina), Daniel Korinfeld (Argentina) y Carmen Rodríguez (Uruguay).

Una mirada político-clínica para pensar la escuela

Educar no es llenar un vacío sino encender un fuego[4]

En el corazón de las metáforas que conciernen al término escuela encontramos —cuando nos vemos llevados a sus raíces etimológicas— la idea menos capitalística del mundo. En el origen de la palabra, el griego *skholé*, escuela,[5] señala la disposición para el tiempo libre. Así, por contrapartida con la *ascholia*, tiempo dedicado al trabajo, la *skholé*, referida al cultivo de la vocación y el ocio, reafirmaba la búsqueda de este último como bien soberano. Cuando aún el ocio no era descalificado como actividad deseable —tal como impuso la producción de subjetividad capitalística—, cuando el tiempo humano no se consideraba regido por su negación (*neg-otium*) que equiparaba tiempo y ganancias como máxima conquista, la escuela era propuesta como lugar de refugio para el espíritu inquieto. Ahora bien, resulta claro que no es esta la imagen imperante en el mundo de hoy. Niños, maestros, funcionarios, padres y sociedad en general tenemos una idea bien distinta de la institución escuela, de lo que produce, de lo que se espera de ella.

Si toda imagen conlleva en sí misma esa potencia para retratar el deseo que orienta las acciones de los sujetos, diríamos que la imagen de nuestro tiempo porta el germen del constreñimiento a los ideales de una época: eficiencia, rendimiento, productividad, competitividad y, sobre todo, aceleración. Este último término requiere especial consideración.

Como bien plantea Luciano Concheiro (2016), la imagen que mejor explica la forma contemporánea de experimentar el tiempo es la de una rueda para hámster que gira a una gran velocidad, pero no se desplaza. Decir que vivimos en una suerte de inmovilidad frenética indica que, tras

[4] Aunque con pequeñas variaciones, esta frase se atribuye a grandes pensadores de distintas épocas: Plutarco, M. de Montaigne y W. Yeats.

[5] *Diccionario de etimología de la lengua castellana*. Disponible en: books.google.com.uy.

la huella del progreso que la Modernidad quiso instaurar, pretendiendo ganarle al tiempo bajo la ilusión de eternidad, el humano se encontró con la experiencia de su propio límite, precisamente cuando se enfrentó a la imposibilidad de experimentarlo, pues, al igual que el hámster, queda en un movimiento desenfrenado que, sin embargo, no conduce a ningún lugar.

Desposeído de la experiencia del tiempo, de su intensidad, sometido al *scroll* infinito de partes de sí dispersas simultáneamente en el espacio estallado de sus múltiples enlaces, se encontró paralizado ante la imposibilidad de escapar a la aceleración que las formas de subjetivación actuales imponen. De modo que los distintos avatares de la cotidianeidad —en lo económico, en lo político, en lo social, en la experiencia del cuerpo, en las formas de actuar y de relacionarnos unos con otros— se encuentran bajo la égida de una ecuación que aúna aceleración, simultaneidad y conectividad. El resultado de dicha ecuación augura el fracaso no solo del pensamiento *crítico*, sino también la declinación de la experiencia sensible (Berardi, 2009 y Chul Hang, 2014). Cuando hablamos de esta declinación no nos referimos a la búsqueda desbordante de sensaciones —de cuyo exceso da cuenta el consumo de múltiples objetos y sustancias propuestas por el mercado—, sino a la ausencia del tiempo necesario para la emoción, el encuentro y otras vicisitudes de la vida pulsional.

En estas condiciones, la escuela como producción diáfana de lo social reproduce los signos del agotamiento de los espacios necesarios de aberturas que permitan detener la aceleración, pues sin tiempo que pulse introduciendo discontinuidades y permitiendo ritmos parece imposible detener el embate. Entonces, dado que el tiempo no para, parece más necesario colocar puntos de suspensión en la vorágine para reconocer las subjetividades que habitan los espacios institucionales, un reconocimiento de la potencia de transformación y de reinvención de una especie que reconoce en la repetición su vertiente mortífera. Solo la creación vuelve a dignificarla, en un trabajo de construcción de realidades que, lejos de capitalizar el tiempo, permite detener su flujo propiciando el advenimiento del instante. Momentos. Detalles. Puntos de suspensión. Preguntas. Tiempos para

pensar. Tiempos para sentir. Para poder hablar. Preguntas que cuestionen el sistema reproductor de subjetividades alienadas[6] y que encuentran en la institución escuela, el mejor lugar para ser dispuestas, puesto que de niños se trata.

Esto último requiere especial atención si nos percatamos de la fuerza que este significante "niño" supone para un corpus social vivo, en tanto conjuga supervivencia y porvenir (Didi-Huberman, 2017).

Para otorgar mayor claridad a este punto, volvamos a una idea que reza en nuestro epígrafe; a saber: la del fuego que supone toda tarea llamada "educación", una acción educativa entendida como un "oficio del lazo". Aquí, "encender" remite a potenciar nuevas formas de lazo social en el contexto ético-político-clínico, aquellas que disponen procesos de subjetivación que, lejos de anonadar la dimensión subjetiva exaltando el individualismo y los falsos enlaces contenidos en prácticas y discursos, resaltan su potencia de construir colectivamente. Más aún, es en ello donde se reconoce la fuerza de un legado que insiste en sus marcas de supervivencias, marcas y pasajes de imágenes entre unos y otros, que imprimen esta posibilidad. Es en esta transmisión donde la escuela se erige como institución *princeps*, puesto que ella es el cimiento para el trabajo de filiación simbólica por la cual la especie humana se sostiene como tal. Es en este contexto de fuerzas recíprocas donde se gesta dicho trabajo.

Es una acción colectiva por excelencia, pues, como el filósofo Gilbert Simondon plantea:

[6] Como señala Gerardo Arenas (2014), "Aquello que resulta alienado de múltiples maneras —y, en función de variados discursos dominantes (entre los cuales, por supuesto, sobresale el capitalista), puede incluso ser aplastado— es la singularidad de cada quien, con la violencia que tal operación implica". Y más adelante: "/…/ un resultado de la fase globalizada del capitalismo es la masificación, que anula lo singular; y la ideología resultante de esa infraestructura se contrapone a la reconciliación de cada uno con su singularidad".

> los individuos se amplifican en una realidad más vasta, una malla de pluralidades perceptivas a modo de unidad dinámica conformada por seres que son dispares uno por uno y donde la reciprocidad, la resonancia interna resulta la condición del advenimiento de lo colectivo (Simondon, 1989).

Así, pues, se trata de una condición de recreación permanente: Nada dado de antemano.

Ahora bien, así como lo "colectivo" no es la suma de las partes, la transmisión no es un acto de colocar algo allí donde hay vacío. Transmitir es antes que todo un gesto, una unidad mínima de la acción que se produce en esa zona de continuidad interior-exterior, en un espacio intersticial en el que resplandece como efecto del fuego al que nos referimos.

Cuando esto acontece, la escuela deviene un espacio que en esencia nada tiene que ver con lo obligatorio y, en todo caso, sí con lo necesario. Nada tiene que ver con el tiempo impuesto, acelerado y compartimentado, y sí con el tiempo libre, que sueña y que juega.

La imagen del fuego también ha sido subrayada por Georges Didi-Huberman (2012) para indicar aquello que de la propia imagen arde cada vez que una experiencia, la más subjetiva, puede "aparecer como resplandor para otro, a partir del momento en que encuentra la forma justa de su construcción, de su narración, de su transmisión". De acuerdo con ello, resulta claro que la escuela se convierte en un espacio privilegiado para estos pasajes, estas transmisiones, estas creaciones necesarias. Son pujanzas del lenguaje que no desea su muerte y que quiere instaurar ritmos propios e insospechados con la esperanza de una pausa para relanzar la corriente deseante, un punto de detención a la máquina que monocordemente repiquetea exigiendo aceleradamente la sobreadaptación de los niños a un sistema que gira sin pausar y con prisa.

Asimismo, encender fuego, inventar lenguaje y crear espacio se encuentran en relación íntima. El capítulo primero de quien fue en el siglo I a. C. el autor de los diez libros que forman el primer tratado de Arquitectura, Marco Vitruvio, reza así:

> Del principio de los edificios. Los hombres en los antiguos tiempos nacían en las selvas, grutas y bosques como fieras, y vivían sustentándose de pastos silvestres. Pero, en algún lugar, los árboles, agitados por la tempestad y por los espesos remolinos del viento y sacudidas entre ellas sus ramas, se incendiaron; y los que estaban cerca de ese lugar, espantados por la vehemencia de las llamas, huyeron. Luego, recuperada la calma, como advirtieran al acercarse de nuevo lo agradable para los cuerpos del calor del fuego, añadiéndole otros leños y conservándolo, convocaban a otros y les declaraban por señas sus utilidades. En ese concurso de hombres, como se produjeran voces distintas, con el hábito cotidiano establecieron las palabras así surgidas; luego significando las cosas de uso más frecuente, comenzaron a hablar como por azar; y así entablaron entre sí conversaciones.

Construir, pensar y habitar son indisolubles, como bien planteaba Heidegger.[7] Instituir, crear un lugar, es inventar un cobijo frente a la intemperie de la vida, pujanza de lo social que abriga de la muerte tomando la materia nutriente para habitar: el lenguaje.

[7] Precisamente este movimiento es el que encontramos en Heidegger (1954) cuando revitaliza las metáforas interpelando al mismo concepto de "construir". He aquí su búsqueda, su camino, sus palabras: "¿Qué significa entonces construir? La palabra del alto alemán antiguo correspondiente a construir, *buan*, significa habitar. El significado propio del verbo *bauen* (construir), es decir, habitar lo hemos perdido. Una huella escondida ha quedado en la palabra *Nachbar* (vecino). El *Nachbar* es el *Nachgebur*, el *Nachgebauer*, aquel que habita en la proximidad. Los verbos *buri*, *büren*, *beuren*, *beuron* significan todos el habitar, el hábitat. Ahora bien, la antigua palabra *buan*, ciertamente, no dice solo que construir sea propiamente habitar, sino que a la vez nos hace una seña sobre cómo debemos pensar el habitar que ella nombra. Construir no es tanto condición de posibilidad para el habitar, como el modo con que el hombre se apropia del mundo, entendiendo por mundo todo lo que no es él. No es el habitar *a posteriori* del construir. Es mucho más que eso. En rigor, es más intenso, pues construir ya es en cierto modo habitar.

Instituir la escuela, entonces, será construir un lugar. La operación que "crea" lugar no es una operación neutra, "aséptica" del estatuto del deseo,[8] sino lo contrario, procura instalar la pregunta por las condiciones de posibilidad que mantienen viva una praxis deseante en oficios e instituciones, prácticas de invención, prácticas "alterativas" (perturbadoras y "alter(otro) ativas") que otorguen lugar a la imaginación, esa capacidad de crear nuevas imágenes-potencia[9] ejerciendo así la facultad política por excelencia.

Se torna así preciso, reinventar cada vez los lugares que habitamos desacomodando en este acto al pensamiento. Se trate de puentes, de lugares de llegada o de partida, todos ellos constituyen formas de considerar la movilidad del pensamiento y el lenguaje y su posibilidad de hacer camino. Estas vías y pasajes no están dados de antemano. Como señala Derrida (1999), tomando a Mallarmé, *ce qui a lieu, c'est le lieu* (lo que tiene lugar es el lugar).[10]

Dar lugar es siempre un acto que establece las condiciones para el ejercicio de una ética posible que permita acciones responsables hacia transformaciones sociales, transformaciones que podrían aparecer como imposibles

[8] El deseo debe ser entendido aquí en sentido psicoanalítico, en su carácter inconsciente y de fuerza movilizadora de las pulsiones que nos enlazan a los unos y los otros en el mundo.

[9] Didi-Huberman (2019) contrapone imagen-gesto (potencia y fugacidad) e imagen-cliché (poder y adherencia).

[10] "una vía no es a descubrir, sino que debe crearse/…/ la arquitectura no es en absoluto ajena a tal creación. Cada espacio arquitectónico, todo espacio habitable, parte de una premisa: que el edificio se encuentre en un camino, en una encrucijada en la que sean posibles el salir y el retornar. No hay edificio sin caminos que conduzcan a él o que arranquen de él, ni tampoco hay edificios sin recorridos interiores, sin pasillos, escaleras, corredores o puertas. La cuestión de la arquitectura es de hecho el problema del lugar, de tener lugar en el espacio. El establecimiento de un lugar que hasta entonces no había existido y que está de acuerdo con lo que sucederá allí un día: eso es un lugar. Como dice Mallarmé, *ce qui a lieu, c'est le lieu*"

si son pensadas en un carácter de totalidad, por lo que escuchar lo singular se convierte en condición *sine qua non*.

He aquí un relato tomado del contexto de una práctica con educadores que trabajan con infancias y adolescencias en los márgenes y que hemos dado en llamar "Tentativas clínicas". A modo de precisión, diremos que lo clínico —que toma del psicoanálisis su referencia principal— señala un lugar dispuesto, en el cual el sujeto intenta decir lo que no es; es decir, nada del orden de sustancia alguna. Más bien al modo del *clinamen*,[11] lo clínico a lo que nos referimos trata de una desviación de la norma, una inflexión indispensable que orienta y desorienta todo, un acto de libertad fuera de toda imposición de una causa primera fundamental. Cuando definimos lo clínico como el lugar de ese extraño escenario donde los sueños, el sexo y la muerte exponen sus marcas en el sujeto herido, nos alejamos de toda perspectiva idealista tan a la mano en nuestros días. De este modo, resulta cuestionada la manera en que el biopoder (Foucault, 1986) expande sus acciones en el mercado sanitario y también en el educativo, allí donde las viejas formas de lo bueno y lo malo, lo que debe ser y lo que no, lo que es normal y lo que es anómalo, resultan cubiertas por los paradigmas hegemónicos de salud y educación con un manto incuestionado.

[11] El *clinamen*, en la doctrina de Lucrecio y Epicuro, se refiere a cierta desviación azarosa que se produce en el átomo. Lucrecio sostiene, al igual que la tradición atomista que lo precede, que el fundamento ontológico de lo real radica en que toda la naturaleza está constituida por átomos y vacío. Se adhiere a una concepción esencialmente mecanicista del devenir del cosmos: el hecho de que el mundo no sea una creación de los dioses hace de la naturaleza una repetición constante de los acontecimientos. La noción de *clinamen* conduce a Lucrecio a plantear, complementariamente, el problema del determinismo y la libertad: si todo movimiento está siempre vinculado causalmente a otro anterior, ¿de dónde nace este poder independiente de los hados, por cuyo medio avanzamos hacia donde la voluntad a cada uno nos lleva? Actas del VI coloquio internacional αγων competencia y cooperación de la antigua Grecia a la actualidad. La Plata, FAHCE-UNLP, 19 al 22 de junio de 2012. Disponible en: http://coloquiointernacionalceh.fahce.unlp.edu.ar .

El relato es el siguiente:

- Clara era una maestra que —en un espacio inventado a tales efectos— transitaba con Rosalía por los aprendizajes de cosas del mundo. Estos encuentros, donde conversaban sobre la vida en sus distintos sentidos y que no dudamos en ubicar como "clínicos" en el contexto de significaciones mencionado, ocurrían por fuera de la institución escolar de la cual Rosalía parecía no poder salir. Allí fracasaba y repetía. La escuela se instalaba como un lugar interminable, indeseable, inentendible, insoportable. Un bloque de plomo en el sentido de que tenía la expulsión como destino. Las maestras no querían saber nada más de ella. Nada. No había nada que enseñar porque ella no aprende nada, decían. No quiere. No puede. Tiene problemas. Lo insoportable (Rodríguez, 2016) cundía el espacio. Mejor que se fuera, o que terminara de una vez. Era una queja angustiosa, paralizante. "No podemos con ella" pasaba a significar la impotencia de la escuela como lugar de tránsito posible. "Y sin embargo hay que hacerla pasar" pasaba a significar la impotencia de las maestras ante el sentido subvertido en el acto educativo.

Con sus trece años ella era una niña-vieja que no tenía tiempo de detener la vida que la arrasaba con actos de contundencia: la muerte, el miedo, la soledad, el abandono. Cuerpos que abusan de cuerpos. Sustancias que chupan personas. Y la muerte rondando y prometiendo engañosamente alivio. Nadie con quien hablar, ni sospecha de saber que a veces las palabras alivian, que llegan como resplandor a alguna parte y no se pierden en el vacío, se apagan en la inmensidad oscura.

"¿Hay alguien a quien le importa suspender la vorágine y respirar conmigo? ¿Hay alguien del otro lado del muro?".

Estas preguntas, nunca así formuladas en palabras sino en gestos que despuntaban incipientes: una mirada, una sonrisa, una invitación a jugar, fueron las señales luminosas que Clara tomó para imaginar con Rosalía

un pequeño espacio de tiempo, una bocanada de encuentro, un lugar de respiro acompasado.

Clara era la educadora; Rosalía, la joven que había entrado por el esfuerzo de muchos pequeños otros en esa pequeña red deseante de transformaciones en la vida de las personas. Nosotras escuchábamos a Clara, que escuchaba a Rosalía. Tal como estaban dispuestos los encuentros, veíamos que con el tiempo se había producido para Rosalía un verdadero acontecimiento, algo hasta entonces impensable: poder hablar. Creíamos ver en los gestos de Clara, en su forma de jugarse, en la forma de narrar, en su emoción, en los detalles, el asomo de un intersticio por donde entrar, una punta de madeja por dónde tirar y reafirmar los escasos pero ciertos hilos de vida instituidos. Había conversaciones, había un tiempo y un lugar de encuentro que ambas empezaban a cuidar. Un acampado en la intemperie de la vida.

Un día esto se interrumpe. ¿Por qué?, preguntamos. Se nos acabó el tiempo, respondió Clara. Los horarios de la escuela y de nuestras charlas ahora coinciden. Rosalía no puede venir más porque tiene que estar en la escuela. ¿En la escuela que la expulsa? Sí. ¿Y por qué?, instalamos la pregunta. No sé, respondió Clara con la autenticidad de un pensamiento que se abre…

Preguntarse hoy por el lugar de la escuela o, ¿cómo instituir la escuela?, y más aún, ¿cómo desearla?, pone el acento en una pregunta tan necesaria como perturbadora. Cada vez que se anulan las prácticas que permiten la circulación deseante, los cuerpos de sujetos e instituciones se agitan en síntomas, pues el orden que cae sobre estos los afecta y produce sufrimiento. Es lo que vemos en nuestros consultorios, es lo que acongoja sensibilidades, hace problema. Es lo que en la escuela aqueja los cuerpos de las maestras, de los niños, de los padres. ¿Cuál es el sufrimiento hoy? ¿Cuáles son los síntomas de nuestro tiempo? Son preguntas insoslayables, pues el síntoma es el nombre de la pregunta que despunta libre, y de ahí su potencia, sublevación, que no es a silenciar.

La competencia de las políticas públicas en materia de educación, para ocuparse de esto, deja librado su curso en forma circunstancial a los programas políticos vigentes y en forma más arraigada a los modos de producción de subjetividad contemporánea. En la medida en que la subjetividad neoliberal coloca a las prácticas clínicas y educativas en riesgo de pertenecer a los dispositivos de producción de cuerpos dóciles, los riesgos se acrecientan al buscar producir subjetividades eficientes para el sistema.

¿Pueden hoy en día los espacios de escuela desnaturalizar las imposiciones que portan los discursos hegemónicos acerca del ideal de rendimiento de los cuerpos sometidos a estadísticas y parámetros preestablecidos de normalidad? ¿Pueden acoger las singularidades, los detalles, los momentos, las historias de vida entramadas creándose en el acto educativo? ¿Pueden los tiempos de aceleración que estallan en demasías (Percia, 2018) provocando las más de las veces la resolución química para el tratamiento de los sufrimientos del alma, detenerse y abrir tiempos para pensar?

Sin una claridad al respecto, la normalización se impone como riesgo de acallamiento. Las prácticas alterativas de los oficios del lazo proponen una idea de sujeto que resiste a las formas que lo oprimen. Esto encuentra en el psicoanálisis una referencia fundamental si no centramos la relación entre psicoanálisis y educación en la regulación de los síntomas en pos de alguna suerte de ideal de adaptación a los imperativos del sistema educativo. En verdad nuestro punto de interés radica en el hecho de considerar el psicoanálisis dentro de las formaciones discursivas por excelencia que revindican la corriente deseante como la fuente de la experiencia de enlace con los otros como el motor que nos hace sentir vivos, como la potencia que desata la imaginación y con ello despierta nuestras facultades políticas.

Proponemos que estas son algunas de las preguntas que se juegan en el hecho de instituir la escuela. Preguntas que pueden ser formuladas a través de un pensamiento que avanza interrogándose. Con preguntas que no están para ser respondidas de manera estandarizada, sino se ofrecen a una producción incesante, vez a vez, creando respuestas provisorias y locales

que componen las perspectivas político-clínicas acerca de la escuela como institución en la trama de la vida.

Bibliografía

Arenas, G. (2014). "Toda subjetividad es alienada", *ecos Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, vol. 4. Disponible en: http://www.periodicos-humanas.uff.br/ecos.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península.

Auyero, J. y F. Berti (2012). *La violencia en los márgenes.* Buenos Aires: Katz Editores, p. 22.

Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. España: Gedisa, 125.

Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. México: Anagrama.

Derrida, J. (1999). "La metáfora arquitectónica". En *No escribo sin luz artificial*. Valladolid: Cuatro ediciones.

Didi Huberman, G. (2012). *La supervivencia de las luciérnagas.* Abada Editores, 106.

——— (2017). *Pasar, cueste lo que cueste*. Cantabria: Shangrilá Ediciones.

——— (2019). *Sublevaciones.* Madrid: RM Verlag.

Frigerio, Korinfeld, Rodríguez (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo*, vol. 3 (2019). Buenos Aires: Noveduc.

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Heidegger, M. (1954). "Construir, habitar, pensar". En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal (2001).

Legendre, P. (1985). *El inestimable objeto de la transmisión*. Madrid: Siglo XXI.

Lapassade G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.

Laval C. y P. Dardot P. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo xxi*. Barcelona: Gedisa.

Percia, M. (2018). *Demasías, locuras y normalidades. Meditaciones para una clínica menor.* Buenos Aires: Ediciones de la Cebra.
Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia.* Montevideo: Azafrán.
Simondon, G. (1989). *La individuación*. Cactus, 2015, 464.
Vitruvio, M. (2008 [23-27 a.C.]). *Los diez libros de Arquitectura*. Barcelona: Linkua, 4.

La escuela, un espacio institucional complejo donde la educación solo a veces es posible

LIDIA FERNÁNDEZ

Introducción

La invitación de Gerardo Romo a formar parte de este libro tiene el rigor y el interés de un planteo múltiple sobre la escuela. La agradezco y espero que mi aporte resulte una perspectiva útil a tal emprendimiento.

He pensado mucho cuál sería un trabajo que resultara de interés a su planteo general. Dudé bastante porque, a lo menos en Argentina, el componente psicoanalítico de mi referencial teórico, aunque no único, no es muy bien recibido a veces en el campo educativo. Los fenómenos, tal como se ven desde ese referencial, se ponen lejos de muchas de las idealizaciones que necesitamos sostener acerca de la escuela.

No obstante, por fin decidí que era de esos temas de los que quería hablar, porque en todos estos años —desde mis primeros intercambios con los colegas mexicanos promediando los 90— es esta parte del referencial el que me ha ayudado a comprender con mayor fineza las situaciones críticas en que ha vivido la Argentina, y también sus escuelas y maestros. Tan graves muchas de ellas que no hay lugar para la evitación de las rupturas con nuestros modelos. Más bien, tales rupturas deben ser bienvenidas para poder "volver a pensar". Esta expresión, que titula una de las obras clásicas de Bion,[1] sirve para aludir a la necesidad de dejar en suspenso lo que

[1] Bion, W. (1985). *Volviendo a Pensar*. Ediciones Hormé.

creemos, para insistir con nuestra mirada en lo que suponemos conocido y procurar ver lo que, habitualmente, no vemos.

En el desarrollo que sigue voy a detenerme al inicio en una definición de los conceptos de institución y espacio institucional, tal como los uso ahora, para luego tratar de exponer el modo en que se presenta la dramática de la educación (los significados que, de instalarse en un espacio, la hacen posible o imposible), sobre todo en aquellas situaciones de crisis y sufrimiento social para nuestras poblaciones desfavorecidas que desvelan a los educadores de las escuelas públicas.

Sé que, en mucho, el sufrimiento a que me refiero no solo es un fenómeno de Argentina. Se hace presente en América Latina por circunstancias históricas, geopolíticas y de diferencias sociales profundamente instaladas en las estructuras de nuestros países.

Por eso espero que este capítulo sea una apertura a consideraciones que nos acerquen.

El tema de la institución, los establecimientos y lo institucional

Las disciplinas que utilizan el término "institución" son muchas, y demarcan imprecisamente un territorio muy vasto.

Desde la antigua acepción de instituir como instruir, educar, enseñar, pasando por las más frecuentes en la bibliografía: institución como sinónimo de instalación de algo nuevo en una trama social; institución como conjunto de reglas; institución como marco regulador en general diferenciada de organización y emparentada con funciones de socialización y formación, el término alude siempre a dos facetas, al acto del establecimiento, fundación, creación de algo y a su producto, "la cosa establecida o fundada" (Acad.).

Probablemente en esa doble significación radique una de las razones de cierta ambigüedad a la hora de usar el término en la investigación social.

La aceptación de algún nivel de imprecisión inevitable en tal uso ha correspondido al reconocimiento de la complejidad en la realidad a la que quiere aludir. La presencia de lo material real, de lo imaginario, de

lo simbólico, de la existencia de significados conscientes e inconscientes, la operación de las versiones individuales y las compartidas —todo ello también real, aunque no material, a la hora de comprender las vicisitudes de la vida humana— hacen de los hechos que se designan con el término un objeto de análisis que exige cuidadosa focalización.

Cada investigador del campo ha debido en algún momento de su trayecto precisar el sentido en que lo utiliza, renunciar a algunas acepciones y enfrentar la limitación de esa renuncia.

Después de muchos años en que utilicé el término como sinónimo de una unidad social compleja concreta (un hospital, una escuela, una iglesia parroquial), en 1987 decidí optar por un conjunto de definiciones que permiten, por lo menos, dar cuenta de aspectos que me interesa diferenciar en el material empírico.

A lo largo de este capítulo el término institución se utiliza para designar una formación cultural reguladora del comportamiento de los individuos que —por el proceso de socialización básica— se interioriza precozmente y, a través de la asignación de significados, pasa a funcionar como regulador interiorizado.

Para precisar las dos facetas del término a las que antes aludía, diré que con esta delimitación de sentido el aspecto de acto está en el movimiento de regulación, control, enmarcado, encuadre, tal como él se produzca, y el aspecto de resultado del acto es doble. Por una parte, y en el mundo social, las formas culturales en que la regulación se concretiza: leyes, normas, pautas, conjuntos de valores-concepciones-representaciones generalizadas, idearios… Por otra, y en el mundo interior de los individuos, las formaciones psíquicas responsables de su constitución como sujeto: las identificaciones, valores, ideales, la conciencia de sí en sus funciones protectores y amenazantes, y la experiencia de mismidad; ser uno —de forma socialmente reconocible para sí— a lo largo del tiempo y en la diversidad de las apariencias.

El término establecimiento, en su acepción de "lugar, local, tienda donde se ejerce una industria o una profesión" (Acad.), es el que uso para aludir a

las unidades sociales concretas, y dejo reservado el de organización para el conjunto de las ordenaciones varias que se producen a efectos de garantizar —en el establecimiento— el cumplimiento de la acción o tarea principal. Así, se encontrará aquí el término aludiendo al particular ordenamiento del tiempo o el espacio y su uso, al resultante de la división del trabajo en cuanto a posiciones, responsabilidades, poder y autonomía; al de la comunicación y la circulación de información y conocimiento etc. Un derivado de organización, el término organizador, se utiliza para aludir a aspectos o sucesos con un poder específico para ordenar la acción, el movimiento o los sentidos.

Aun cuando es cierto que todo suceso humano es un suceso social y por consiguiente del algún modo "institucionalizado" —"encerrado" en los límites que prefiguran las instituciones con su regulación—, he encontrado necesario precisar este hecho, hacerlo explícito a mi intención de análisis para vigilar el sostén de su focalización en los términos de lo institucional mismo.

La expresión "lo institucional",[2] con su artículo indeterminado y su generalidad consecuente, me ha resultado útil a ese efecto. Con ello aludo a una dimensión posible de distinguir en los fenómenos humanos en la que se expresa con evidencia la operación de las instituciones, cualquiera sea su ámbito de manifestación (las comunidades más amplias, los establecimientos, los grupos, los sujetos).

En síntesis, la institución es una formación cultural externa a los individuos, al mismo tiempo que un conjunto de formaciones psíquicas responsables de su constitución y diferenciación como sujetos.[3]

Con su existencia se hace posible la regulación social del comportamiento individual sin uso explícito o excesivo de la fuerza y se garantiza la preservación de las agrupaciones complejas que se proyectan —imaginaria y en intencionalidad política— más allá de la vida de sus individuos. Tam-

[2] Formulé de este modo la definición en Fernández, 1987, *El perfil institucional de la escuela*.
3 Ver esta caracterización en Kaës, 1975. *La institución y las instituciones*, pp. 22-26.

bién se hace posible la existencia del sujeto social indispensable para que tal cosa efectivamente ocurra, pues de un modo inevitable la conservación y la proyección al futuro de un grupo social están vehiculadas por la transmisión intergeneracional de un tipo de subjetividad que la sostiene.

Puede decirse que es este doble carácter —cultural y psíquico— de la institución lo que genera —bajo la forma de concepciones y representaciones (ideología) — el punto articular de lo colectivo y lo individual. En él parecen sintetizarse algunas notas que hacen a su idiosincrasia y que creo especialmente pertinentes en la consideración de campo y fenómenos educativos.

Una nota de la articulación: el juego entre lo permitido y lo prohibido (o lo posible y lo imposible)

Por su carácter de marco que encuadra, la institución es de hecho, y lo significa, un límite que demarca en el amplio espacio social y material el "este" de transitar permitido, el "aquel" de transitar prohibido, el "más allá/quizás" de tránsito difícil y posible, y el "demasiado lejos" (no visible, impensable) de tránsito inimaginable: el no espacio.

En el permiso, el impulso, la exigencia de ocupar el espacio permitido y en el dejar visible el espacio posible, la institución ofrece a los sujetos un potencial para el crecimiento, la autonomía, la realización de fantasías y sueños y su misma posibilidad de transformación. En los límites al movimiento real más allá de lo reglado y las múltiples formas de obturación de la libertad, la institución obliga a los sujetos a una cuota de renuncia: parte de lo pensable no puede ser pensado, parte de lo que se desea debe reprimirse, parte de lo que se quiere decir no debe ser dicho, parte de los sueños no podrá realizarse jamás. En su carácter de fuente del interdicto sobre un espacio que no puede ser ni visto ni pensado, la institución obliga a una enajenación definitiva: parte de lo que hubiera sido posible en el campo real solo podrá emerger en las producciones imaginarias. Solo podrá quedar como arte, enigma, códice, resto inconsciente, contenido en definitiva para el trabajo de desciframiento que deben encarar las generaciones siguientes.

Otra nota de la articulación: el juego entre la obediencia y la trasgresión

Siguiendo este razonamiento, la institución es también la que abre espacio a la pugna contra el poder de regulación y límite que impone lo social. Es justamente en su calidad de marco que la institución se convierte —real y simbólicamente— en el lugar del cuestionamiento, la ruptura, la trasgresión y el cambio.

Dicho de otro modo, la existencia de la institución es en sí la posibilidad de no- institución. La existencia del límite es en sí la invitación a su ruptura. El límite, el marco, en su realidad externa e interna, en su calidad real e imaginaria, es al mismo tiempo piel protectora de la vida en la repetición hacia la muerte y cascarón que espera ser roto para dar lugar a la transformación y al encadenamiento de sucesivos nacimientos.

Sin duda la institución y lo institucional nos enfrentan profundamente a la paradoja de la vida misma. Al mismo tiempo necesitada de protección y amenazada de ahogo, la vida humana no parece poder existir sin los otros ni con los otros. Como en la parábola de los puercos espines, cara a la explicación freudiana, su transcurrir es en rigor un largo camino de transacción entre dos temores igualmente constitutivos: el temor a una soledad que se convierta en abandono de sí y el temor a una compañía que se transforme en sustitución de sí. En ambos casos, no solo es el cuerpo el que está en riesgo. El cuerpo del sujeto, del grupo, del colectivo, es el soporte en que se apoya y representa la conciencia de sí. El doble temor de que hablamos es, entonces, el temor que solo puede experimentar la forma viva en su conciencia del vivir.

El riesgo es el de no ser para ser, el de no existir para existir, y tal riesgo está presente al modo de núcleo central en un drama que exige continuamente el perder y perderse para ganar y encontrarse.

Parece claro que a este juego se refieren las diferentes formulaciones que en el campo quieren dar cuenta del problema central del fenómeno institucional y de su análisis: instituido-instituyente, integración-dispersión, estabilidad-cambio, respeto-trasgresión son solo algunas de estas fórmulas.

Una última nota de la articulación: el juego entre lo conocible/ lo incognoscible

Ella remite a otro aspecto central que quiero destacar en el fenómeno de la institución: su existencia velada —que oculta lo no dicho en parte, pero también lo inconsciente, lo impensable— y su resultado: el difícil emprendimiento que significa saber acerca de ella.

Parafraseando a Anzieu[4] cuando habla de los grupos, podría decirse que la institución es un sueño en el sentido en que es la creación de un colectivo necesitado de creer, y por eso produce creencia[5] —que su vida está protegida por regulaciones que se le imponen y sobre las que no tiene poder de destrucción.

Es un colectivo que, de ese modo, puede re-negar la existencia de las diferencias y del odio en su seno e imaginarse solo uno y solo amor. Uno en la institución, uno indiferenciado con la institución, uno amado —y amante— sin fisuras gracias a la institución, y por consiguiente sin necesidad de enfrentar el desafío de la lucha por vivir. La institución protege al modo del dios benigno que cuidará al hombre "como cuida la vida de los lirios del campo". Le evita/ lo priva aun —y, sobre todo— del esfuerzo del conocer, pues la sola pretensión de conocer es, en su demostración de falta de fe en tal benignidad, una afrenta que pone en duda a la institución y puede ser cruelmente castigada.

Por supuesto que, en este nivel, la institución queda investida de lo sagrado, y como tal es tratada. No puede ser "tocada", no puede ser "explicada", no puede ser conocida, no puede ser "dicha". "Es" fusionada con el sujeto y, siendo él mismo, no tiene existencia por sí.

En efecto, la institución solo puede ser aprehendida al costo de un movimiento que la extraña de sí —de ella en sí y del sí mismo que la porta— y en la reiteración de sus rasgos a través del análisis de los diferentes lenguajes en que se expresa.

---

[4] Anzieu (1978). *El grupo y el inconsciente*, p. 157.

[5] Enriquez (2001). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, p. 52.

El mundo material de los establecimientos concretos, el mundo social de las interacciones que en ellos se producen, el mundo imaginario de las ideologías con sus concepciones, representaciones e investimentos, el mundo simbólico de las creaciones en las que esas representaciones figuran a la organización singular, el mundo poblado por la activación de nuestros fantasmas ante el temor de ser rechazado, castigado y quedar solo, son algunos de los lenguajes que nos hablan de la institución. Es en el desciframiento de esos lenguajes —que nos llegan a través de los sujetos y los grupos que la encarnan o que se hacen presentes en nuestro trabajo sobre nosotros mismos— que procuramos, y tenemos oportunidad, de captar algunos de sus múltiples sentidos. Pero siempre a costa de un desgarramiento doloroso de nuestra propia piel psíquica que es parte del velo que la oscurece.

El tema del espacio institucional

Se toma aquí el término espacio en su triple acepción de continente, extensión, sitio y transcurso del tiempo (Acad.), pues resulta suficientemente amplio para aludir a los fenómenos institucionales y permite incluir la diferenciación de distintas dimensiones[6] de lo observable en una extensión de lo material: el espacio físico y las instalaciones funcionando al modo de una geografía; lo organizacional: el conjunto de regulaciones que pautan el movimiento en el espacio al modo de un mapa; lo cultural: objetos, normas, costumbres, símbolos y narrativas de distinta índole al modo de un modelo en sus dos acepciones, como estructura a imitar y como diseño de lo que algo es: el conjunto de representaciones que ligan a los sujetos entre sí y con el espacio en cuestión al modo de una red.

También permite incluir la diferenciación de lo narrado para un transcurso temporal de la línea histórica: "lo sucedido en el espacio de X años"; de la consideración situacional que confronta, por ejemplo, la vivencia del

[6] Las dimensiones que siguen pertenecen a la propuesta que Gino Germani hizo en 1960 para el análisis del mundo sociocultural. Se toma este modelo a modo de ejemplificación. Germani (1962). *Política y sociedad en una época de transición*, pp. 21-23.

tiempo interno con la marca del tiempo cronológico; de la captación del suceder en el tiempo real de la interacción y la acción y en el no-tiempo de la circulación y resonancia fantasmáticas.[7]

Estas cuatro dimensiones, y otras, son posibles de identificar y describir, pero, aunque lo habitual es que los espacios institucionales queden ligados a aspectos materiales que los expresan simbólicamente, el material empírico y nuestro propio análisis indican que ellos pueden quedar estructurados como tales y encuadrar estrictamente al suceder en las regulaciones de la institución, aun cuando no existan todas las dimensiones aludidas. El objeto-institución (el modo en que los humanos nos representamos en cierto espacio y tiempo la institución como objeto y la hacemos, en consecuencia, objeto de vínculo y representación) está ligado a algunos hechos y apariencias que le son sus referentes principales, y su presencia genera de por sí el supuesto de la existencia la de la institución a que él alude.

Solo como ejemplos: un accidente callejero, un pasante que acude y se acerca al herido, un herido que advierte la presencia del que parece médico generan de por sí el espacio de las instituciones de la atención y la cura. Un obrero con oficio que se acerca a un novato asustado para "prestarle una mano" y un novato que —aunque renuente a mostrar su ignorancia— la acepta, hacen el espacio para que en su comportamiento operen las instituciones de la formación.

Por supuesto que existen componentes observables (los edificios, ciertos equipamientos, ciertos usos del espacio, ciertos signos visibles en el tipo de vestido y comportamiento) que hacen más clara la referencia, pero lo central del espacio institucional es esta cualidad ubicua de estar ahí donde una situación queda disponible para albergar al objeto-institución que representa y simboliza.

La referencia a lo institucionalizado indica que estamos en presencia de una diferenciación y especialización del espacio social mayor, regulado según la institución en la que se adscribe.

---

[7] Anzieu (1978). *El grupo y el inconsciente*, p. 284.

La institucionalización supone esta adscripción, y con ella la asignación de un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta su forma.

Es la presencia de estos cuatro componentes en el suceder dramático de una situación que se configura para albergar a la institución lo que define la existencia del espacio institucional.

Por ahora y en lo que sigue procuro poner especial atención a este hecho desprendiéndome, en lo posible, de la "atracción" que provoca la asimilación de la institución a un particular modo de singularizarse.

Planos y núcleos de la dramática

Despojado un espacio institucional de los ropajes con que lo visten diferentes modelos organizacionales, siempre históricos, el análisis de la dramática nos remite a un núcleo central que, por un borde, se conecta con exigencias y mandatos sociales, y, por otro, a necesidades y exigencias subjetivas.[8]

La conjetura que aquí expongo como base de mis análisis, pero efectivamente resultante de todos ellos, es que el núcleo dramático del suceder institucional constitutivo —aquel que expresa a la institución en su mandato social y en la respuesta a las necesidades del sujeto— se presenta (figura) como una escena centrada en un tipo de relación, una tarea, o ambos, siempre en riesgo de ser interferida por un suceder subyacente contrainstitucional, que no solo la niega, sino también la amenaza de destrucción.

La proposición habitual en la teoría institucional, la existencia de una singularización que niega la universalidad de la institución, se concretiza en el nivel del espacio institucional como este doble juego al que aludo. Pero no se trata de un doble juego abstracto o metafórico.

La indagación institucional muestra que el carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y la ambigüedad de los mandatos sociales —poseedores siempre de una dosis de contradicción— instalan en un plano no observable un suceder casi siempre grupal en el que el sujeto/ el grupo

[8] Kaës (1989). *La institución y las instituciones,* p. 17.

de sujetos/ lucha con otros y consigo mismo para cuidar y al mismo tiempo para destruir el espacio institucional.

Este suceder subyacente puede irrumpir de muchos modos en la escena visible. Puede parecer inexistente durante mucho tiempo, pero es el origen —y esta es una conjetura secundaria— de un movimiento continuo en el espacio institucional destinado al control de su potencial mortífero, a la activación de su potencial de vida y a la defensa contra la ansiedad que origina.

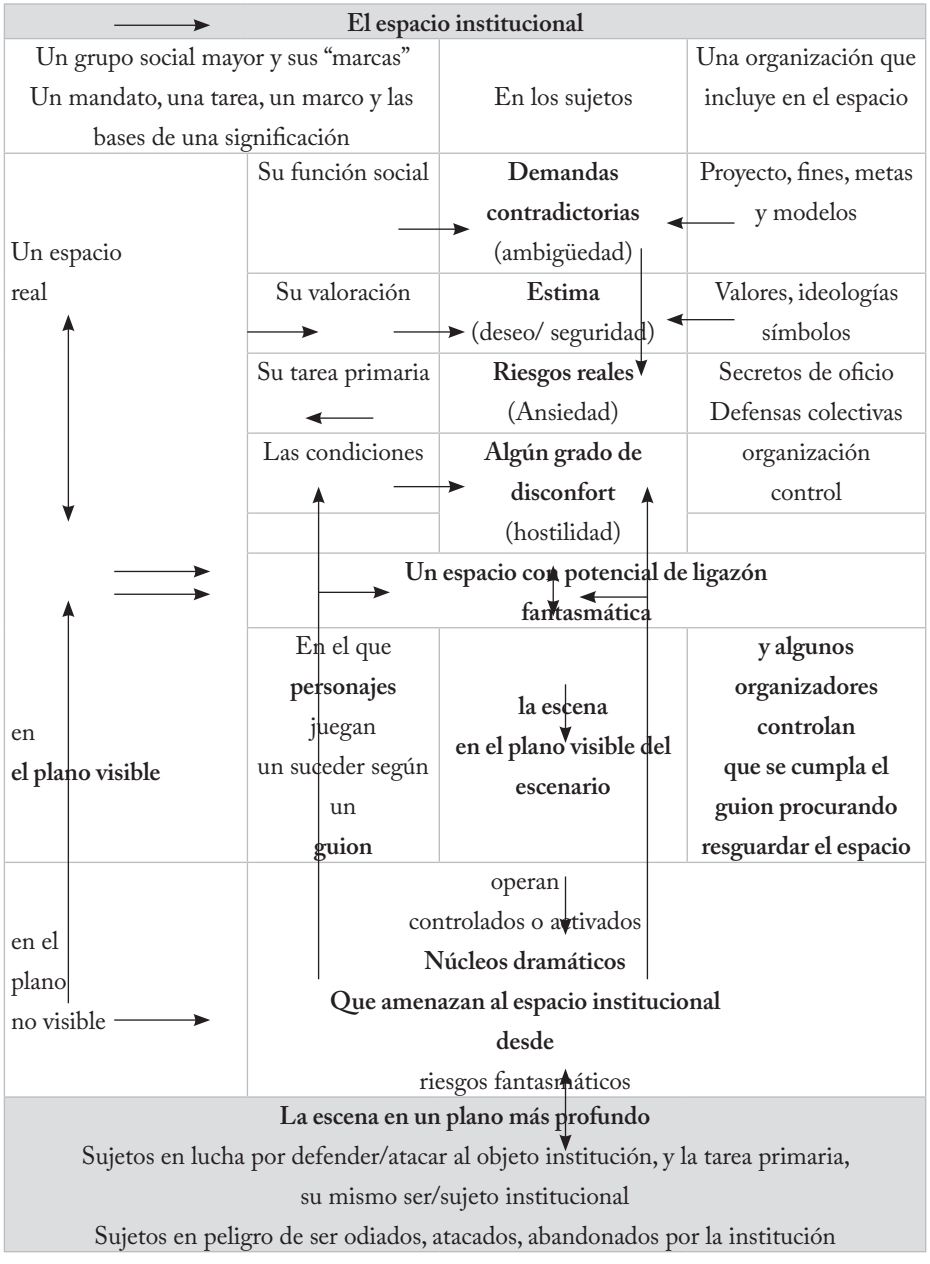
Representado[9] el objeto institución en niveles manifiestos en una posición, un proyecto, una misión, un mandato, el amor y odio se juegan como legitimación, sostén, cumplimiento, obediencia, o sus contrarios.

En el cuadro siguiente he procurado incluir una descripción del modo en que se combinan los planos de la dramática hasta aquí presentada.

Como todo esquema, se trata de una descripción simplificada. Nunca podría captar la complejidad de los hechos y relaciones que se traman tal como surgen en los materiales institucionales; no obstante, resulta útil para redondear la conceptualización anterior y poner énfasis en algunas relaciones.

[9] En la doble acepción de representación del objeto y objeto actuado en el drama.

Una aproximación a los planos del suceder institucional



La lectura del esquema permite advertir que he diferenciado el espacio real, "tal como podría ser descrito por un observador teóricamente imparcial", del espacio que funciona al modo de un escenario del suceder emocional consciente y expreso, consciente y no dicho, e inconsciente para los sujetos. Y, en el segundo, el escenario, tres planos que destaco a sabiendas de que no son todos los que efectivamente podrían identificarse en el movimiento institucional:

El plano de la escena montada sobre el espacio real. En ella el suceder se "viste" con el ropaje simbólico de la institución tal como ella es representada, y orienta su movimiento según un guion cultural admitido. El plano, encubierto y parcialmente inconsciente, en el que se juega la relación de ambivalencia y un tercer plano —el de los técnicos de la tramoya por continuar con la metáfora teatral— desde el que se vigila para que aquel vestido permanezca inalterado y desde el que se opera con aumento de producción ideológica y diversas formas de control cuando el suceder del plano oculto amenaza de "contaminación" al suceder del plano real.

Un acercamiento a la dramática de los espacios de la educación y la formación

Para el caso de la educación, con la expresión espacio/tiempo educativo se alude a una especialización del espacio social ligada a la función de la educación y se significa el espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo/ impacto de transformación en el sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto.

Si bien resulta sobreabundante aquí acudir a definiciones sobre lo educativo, vale aclarar que el término se utiliza en sentido amplio abarcando los procesos de influencia sobre los sujetos humanos para obtener la adecuación de sus estilos de experimentar y conducirse en la realidad acorde con las pautas y normas del grupo social.

En este sentido amplio —y al contrario de la línea francesa—[10] en Argentina es común ubicar dentro de la significación del término los procesos educativos a cualquier edad de la vida. Sin embargo, es de interés reparar en que lo educativo en las edades en que el sujeto ya ha sufrido su socialización primaria, puede —según como se desarrolle y no necesariamente— ser el producto principal de un proceso de análisis del propio ser y estilo y de la propia práctica que, por sí, modifica sustantivamente el proceso y los espacios en que se desarrolla.

Es de interés atender ahora lo que a mi juicio concurre a la singularidad de estos espacios.

Los espacios institucionales dedicados a la educación y la formación muestran de manera intensa la operación del suceder en estos planos de lo que puede interpretarse como dramática alrededor del vínculo con la institución; presentan, además, una marcada intensidad emocional ligada muchas veces a la activación de ansiedades y emociones de tipo primario. La escena que se juega en el plano subyacente —sujetos que defienden/atacan la institución y en ella a las partes de sí mismos que le están ligados— se muestra en diferentes versiones de sentido para el caso de los espacios educativos.

Como señala Enriquez, por su misma función —asegurar la existencia social del sujeto para garantizar la continuidad de la vida del grupo—, ambas dramáticas —la de la institución y la de la educación— se conectan intrincadamente.

---

[10] Ferry (1996). "*Pedagogía de la formación*". En esta y otras obras el autor habla de la *formación* aludiendo al proceso de modificación, de transformación del sujeto que se desarrolla por el retorno sobre sí mismo y de los. *trayectos de formación* como trayectos de vida. Enriquez (2001). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Enriquez Hace una diferenciación clara entre educación —el proceso de moldeamiento que corresponde a las primeras etapas de estructuración de la personalidad— y la formación, que es el cambio del sujeto por transformación y exige, por consiguiente, el análisis y la reflexión sobre sí.

El amor y el odio por el grupo y su capacidad de imponer un marco se entretejen con el deseo y la resistencia a formar y a formarse.

Por la frontera con el medio externo, el espacio de la educación entra en contacto con el juego del poder social y presta escenario a la lucha de distintos grupos por la supremacía que promete el acceso "ser/estar formado". El grupo que necesita de la educación no es uno, ni homogéneo. Su división por los atravesamientos de clase combinados con los de etnia, género y los de otros rasgos subculturales, los hace rivales a la hora de definir cuáles de los descendientes serán los que tomen el poder, sus beneficios y atributos.

En un sentido simbólico, pero también real, "matar socialmente" al sujeto —el otro/uno mismo— es acabar con un heredero. Cuidarlo, darle vida social es asegurar la continuidad de una estirpe. La vida y la muerte social de los sujetos en formación están, para el caso de los espacios educativos, en el núcleo oculto de la escena mencionada, y su intensidad oscurece otras vicisitudes de las relaciones de formación.

Por la frontera con el medio interno, el espacio entra en contacto con la dinámica de la relación con el saber y el deseo de formar y formarse.

El suceder de la vida dentro del espacio institucionalizado de la educación enfrenta todos los inconvenientes de una tarea con personas a las que hay que moldear utilizando un intenso trabajo intelectual que se vehicula en una trama de identificaciones. Una tarea que, por esto último, parece estar a merced de un investimento fantasmático alimentado por distintas fuentes de alta intensidad: una constituida por el riesgo de "matar a los herederos", desobedecer el mandato de dar continuidad al grupo, poner en riesgo su vida y por consiguiente la propia vida (sin el grupo el sujeto deja de existir), otra ligada al riesgo de dejarlos vivir, dejarlos crecer, darles poder y dejarlos ir fuera de la vigilancia, lo que acarrea el riesgo de un retorno con imprevisibles resultados. Otra más, vinculada al riesgo mismo de dar de sí a otro para formarlo y quedar vaciado, recibir de otro para formarse y ser estallado en los propios límites.

Los materiales que fundamentan esta propuesta muestran —en coincidencia aproximada con los resultados de otros investigadores—[11] un conjunto de escenas que parecen operar como trama de mutuo velamiento:

a) varios sujetos (pertenecientes a un grupo) luchan con otros (a veces externos al espacio institucional, a veces internos; en rigor, siempre y al mismo tiempo externos e internos) por defender o destruir para algunos posibles "herederos" el ámbito que simboliza la institución de la formación y con ella la institución de la vida del grupo y la misma posibilidad de institución (si el grupo desaparece no habrá quien instituya).

   Cuando los que atacan están decididamente fuera, el grupo interno aparece unido, compacto, y con una fuerza fuera de lo común, capaz en la realidad de hacer sacrificios y pagar costos para sostener a ultranza el proyecto. Cuando los que atacan están dentro, el resto del grupo se compacta para aislar y controlar a los disidentes. Cuando algunos de dentro están ligados a los atacantes de fuera el espacio interno se vuelve más incierto y el grupo que lucha se experimenta traicionado y se debilita.

Esta escena oculta en general otra:

b) un conjunto de sujetos que luchan por dar vida/ matar en el mismo acto a otros que la sociedad ha puesto a su cargo salvando así el espacio de formación para los herederos legítimos o quedándose para sí con el espacio en una fantasía de propia eternidad.

   En situaciones en las cuales el espacio y su natural turbulencia coexisten con un estado crítico del ambiente externo (casos de empobrecimiento, exclusión social o maltrato físico y psíquico de los niños

[11] Kaës (1997) *Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former*». También Eugene Enriquez. *Breve galería de contramodelos de educadores*. Publicación interna; maestría en Formación de Formadores, traducido por C. Botinelli. Por autorización del autor.

y adolescentes), de lo que se trata es de salvar a sujetos que están abandonados y condenados a una muerte social. La escena entonces es la de un grupo que lucha por mantener con vida/dejar morir a otros que la sociedad ha puesto a su cargo y, por lo demás, ha abandonado.

La profundización en el análisis de la dramática en estas situaciones[12] ha permitido advertir que esta segunda escena parece guardar a modo de núcleo el juego de vida o muerte situado en una relación dual probablemente vinculada a la fantasmática arcaica.[13]

De la lucha para preservar el espacio institucional amenazado intensamente por el propio deseo de los sujetos de destruir el escenario —disociado y proyectado en unos y otros grupos— llegamos a un plano en el cual el espacio educativo encuentra un niño pequeño y una madre real o sustituta, confusa cuando no rechazante, enfrentando el dilema de mantener vivo un niño que en sí guarda el peligro de su destrucción (la de la madre).

Si bien en la teoría freudiana la iniciación imaginaria de la institución se ubica en el asesinato del padre, su interiorización y la creación de la ley, el material de la investigación en instituciones de educación y formación llama la atención sobre una escena anterior: la que alude a la lucha entre una madre desamorada y un recién nacido, en el drama de dar vida/ dar muerte, obtener la vida/ dar la muerte, dar la vida/ obtener la muerte.

El asesinato del padre, que es el modo en que parece dirimirse —por lo menos en imaginarios frecuentes en las culturas patriarcales— el juego de poder sobre la libertad y el deseo de conocer resultaría posterior a esta

[12] Ha sido de especial significación en este sentido el análisis realizado en la investigación sobre escuelas infantiles y sobre escuelas en zonas marginadas y en alto riesgo. Ver Fernández (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas,* pp. 137-178; Fernández (1999). *Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo...*, pp. 21 a 35; Fernández (2003). "Dinámicas institucionales en situaciones críticas…".

[13] Ver sobre la fantasmática acerca de la madre arcaica Mendel (1971). "Las imagos maternas", pp. 76-89.

lucha primaria por sobrevivir que está en el núcleo de la dramática de la formación y, por consiguiente, en el escenario de los espacios institucionales que la toman como tarea primaria.

Para luchar por el poder de conocer según el propio deseo es necesario existir y confrontarse con los límites de la institución. Es necesario que el otro-madre haya instituido, en el sentido de crear, en el pequeño la posibilidad de ser un ser diferente de ella. Tiene que haber sido parido, alimentado, destetado, acompañado en la locomoción que permite explorar y hacer intención de acto, en el sentido mendeliano, el deseo de saber y transformar. Este parece el primer desafío de la vida social y también, por lo menos en lo que puedo interpretar de mis materiales, el núcleo de la dramática de la formación.

Aun el drama de Edipo y todos los mitos en los cuales el niño es arrancado de la madre y es abandonado por un padre temeroso de su futuro a manos del hijo ya adulto dejan en sombra el drama de la mujer convertida en madre, atraída por un amor sin par a su hijo, enfrentada al impulso de rechazo al marido y al temor de que por esa tensión resulte dañado el niño.

En un plano más profundo, la atracción del amor del niño encierra una demanda de entrega incondicional que resulta amenazante y la mujer-esposa-madre se ve incluida en un dilema entre ambas situaciones y ambos amores que parecen excluyentes. El padre de Edipo —y todos los padres de hijos míticos que han legado a ellos su origen ilustre y por esa causa los han abandonado— envía a la muerte al hijo de una mujer que teme ser madre, perderse en el niño y dañarlo, y se convierte entonces en cómplice del abandono.[14]

Dentro de este drama subyacente, la constitución concreta del espacio educativo pone su singularidad.

[14] Los materiales en los que se ha podido constatar esta dramática con mayor profundidad son los aportados por la investigación con maestras que atienden bebés y maestras con niños muy castigados socialmente, y por eso muy demandantes a la emoción del maestro.

En condiciones sociales difíciles —en las que el niño y el joven están realmente amenazados—, el educador, con una reiteración significativa en lo emocional que se hace ideología, entra al escenario en calidad de salvador del niño/ser abandonado. Es el pescador que rescata de las aguas, el campesino que encuentra en un bosque, el verdugo que no consuma el asesinato. Él debe hacerse cargo y "solo", en un tipo de frase reiterada hasta la saturación en todos mis casos: "solo, sin padres"; solos, "ocultando a los padres para que no castiguen malamente al niño", solo, "abandonado también frente al poder destructivo que tiene el constatar día a día el abandono y daño que sufre el niño"; solo de soledad provocada por sus malas condiciones de trabajo, y solo y en el mayor desamparo porque el poder lo ha abandonado a él, el maestro. Así de solo, el educador enfrenta la tarea de salvar al niño o al joven de la muerte social segura sin él y muchas veces de una probable muerte real por desapego, desnutrición, enfermedades y abusos de distinto tipo. En esta tarea de salvación los educadores quedan en riesgo de sobreimplicación y, según el material de investigación, peligrosamente cerca de la posición materna.

Lo expuesto se valida por concurrencia con resultados del análisis de situaciones del todo diferentes a estas.

Efectivamente, la indagación en profundidad, cuando las condiciones institucionales permiten una tarea en un espacio tranquilizado de las ansiedades consecuentes a estos núcleos profundos activados, arroja significaciones concurrentes con las señaladas. La añoranza en ellas, tanto para el maestro como para el alumno, parece ser, con significativa frecuencia, la de una relación dual, tutorial, en la que el maestro puede atender a —y atenderse en— cada uno de sus alumnos, y garantizar así la vida para todos.

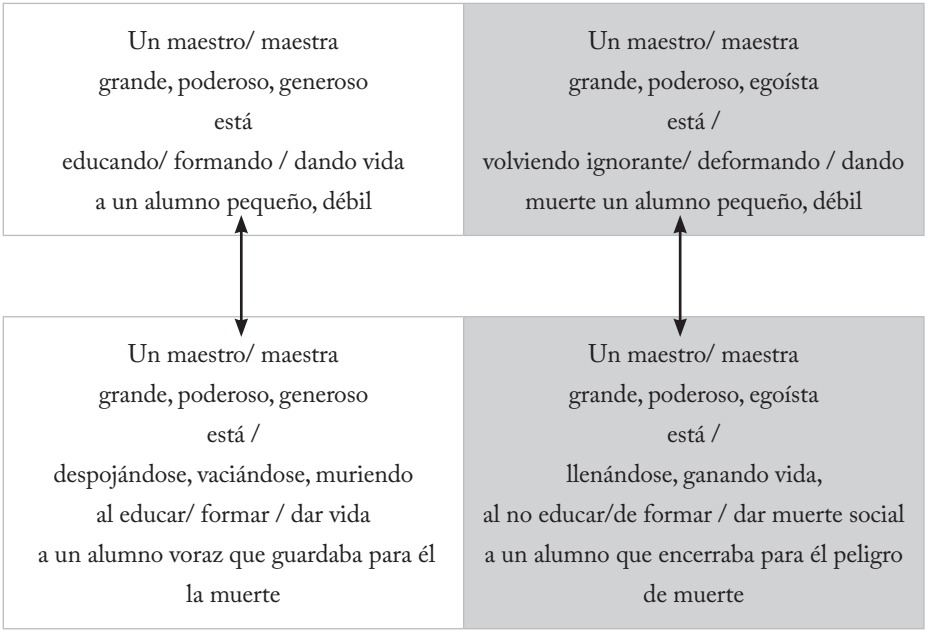
No obstante, aun en estas situaciones "tranquilizadas", tal relación guarda el peligro de la muerte del maestro en la identificación masiva con el alumno: el peligro de una muerte del alumno en su capacidad de diferenciarse y con ambos peligros pre-anuncia la posibilidad de perturbaciones graves del espacio institucional.

Habitualmente enunciados por las burocracias educativas en Argentina como "excesiva involucración", pérdida de límites, enamoramiento mutuo o entrada en rivalidad con los padres del alumno, contra ambos peligros operan los distintos componentes del modelo organizacional: Los grupos son amplios e impiden o dificultan la relación próxima, el educador no está con sus alumnos —sobre todo si son pequeños— más allá de un año, el tiempo, como dice Kaës, de un alumbramiento;[15] los directivos están atentos a descubrir síntomas de adhesión emocional para "cambiar de grupo al maestro" (textual), "sacarlo de esos niños"(textual), de modo frecuente en situaciones marginalizadas, y aun en las etapas de alfabetización se reduce al maestro su exposición al niño, y viceversa, porque es especializado en la enseñanza de un campo disciplinar o porque es sometido a una organización del trabajo en módulos de breves contactos. En los últimos años en Argentina, como si todo esto no bastara, la amenaza de los malentendidos basados en la sospecha de seducción o abuso sexual opera intensificando el control del contacto.

Los cuadros que siguen procuran mostrar en forma simple algunas "caras" y relaciones de la escena que, oculta por el conflicto con la institución y por la rivalidad de los grupos en torno al derecho de acceso al espacio educativo, juega distintas facetas del núcleo dramático en las relaciones de formación.

El planteo se hace al modo de *versus* teóricos en dos planos de la escena dramática.

[15] Kaës (1997). "Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former».



Toda situación de realidad, condición, acontecimiento, aumento de las demandas, agudización de la contradicción que active estos núcleos activará el trabajo de la defensa.

La forma en que ella lo expresa cambia según la situación y el contexto —se visten de distintos ropajes—, y esto es evidente en cuanto enfocamos la atención en los diferentes tipos de establecimiento institucional. Existen versiones distintas según la edad y la condición social de los alumnos, pero también según el proyecto y lo que marca la cultura de los establecimientos.

Sin embargo, el material de investigación ha permitido precisar que desde el punto de vista de la dramática los espacios educativos —por lo menos en la casuística disponible— están ligados en sentido de la problemática de dar/obtener-vida/muerte.

Parece, pues, que nos hallamos frente a la operación de instituciones de vida que trabajan permanentemente con la muerte en dos sentidos: Hay

que dejar morir, perder partes de sí, para diferenciarse, nacer y crecer.[16] Para crecer y dejar crecer hay que luchar en forma permanente con el deseo de morir (no aprender, no crecer) y matar (no dejar crecer).

Por consiguiente, la dramática puede presentar intensificados tanto la pasión por vivir (para el aprendiz: ser amado, aceptado, incluido y entonces saber, explorar, investigar, conocer, crear; para el maestro: amar. Aceptar, incluir, desear transmitir el propio saber) como los temores a la muerte en sus diferentes significados conscientes (para el aprendiz: ser despreciado, engañado, estafado, no ser amado, ser dejado de lado, ser burlado, quedar solo, excluido y abandonado y entonces quedar sin saber, encerrado en la ignorancia y el desconcierto de no entender e impedido, consecuentemente, de avanzar hacia el mundo; para el maestro: sufrir intensamente el deseo de excluir, burlar, despojar, sumir al otro en la ignorancia, matar en él todo deseo de saber).

El movimiento provocado por esta dimensión del núcleo dramático, la conectada con "la frontera" de los sujetos, se entreteje, como ya dije, con la dimensión de la demanda y los mandatos sociales.

La lucha entre el mandato oculto de selección para la diferenciación social y la demanda de acceso sin condiciones se organiza por la división de clases, y esto invariablemente, por lo menos, en los casos que hacen a la base empírica de estas conjeturas.

Cuando la división de clases parece sobrepasada por la diferenciación étnica, en realidad nos hallamos en presencia de una combinación compleja que no invalida lo dicho. En estos casos la etnia de los pueblos predescubrimiento y conquista, por ejemplo, ha sido el signo histórico que justificó la exclusión social y la ubicación de sus integrantes en los sectores expropiados de poder sobre los medios de producción.

[16] Ida Butelman trabajó profundamente sobre estos aspectos en los seminarios que dictó en 1962-66 en la UBA sobre aprendizaje y práctica de la psicopedagogía institucional, de la cual es fundadora en Argentina. Pueden verse sus obras *Psicopedagogía institucional* (1988) y *Pensando las instituciones* (1996).

Este costado del núcleo dramático se opaca con la operación de discursos ideológicos igualitarios que "distraen" del modo en que el poder controla el acceso a la educación. El control se hace combinando la asignación diferencial de recursos con el mantenimiento de estructurantes que atentan con la atención de las diferentes condiciones de los sujetos.

Las mismas defensas que operan contra la infiltración de la dramática desde su "costado" subjetivo son las que se convierten en constantes al servicio de esta confrontación social.

Organizadores con especial significación desde el punto de vista dramático

Este apartado presenta organizadores que parecen operar privilegiadamente para controlar la producción de los núcleos dramáticos presentados. Los guiones del modelo institucional, organizadores del suceder en el borde entre el espacio social externo y el espacio institucional interno, y algunos componentes presentes con regularidad en el nivel de las concepciones defensivas que operan en el borde espacio institucional colectivo-espacios subjetivos.

En la frontera o borde de lo social: Guiones dramáticos de los modelos institucionales[17]

El término guion se utiliza para aludir a un "conjunto ordenado de notas que sirve de guía para alguna cosa", y también al lugar que ocupan diferentes símbolos que operan como guías a la marcha o el desarrollo de algún tipo ordenado de acción (pendones y estandartes respecto de desfiles o manifestaciones, por ejemplo) (Acad.). En este campo alude al conjunto de notas provistas por la cultura mayor que permiten ordenar la acción dramática en los límites del espacio institucionalizado. Funciona como esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se exploran —mediante técnicas de indagación indirecta— sus representaciones.

[17] Fernández, 1988–89.

Las investigaciones en que baso este desarrollo han llamado la atención sobre la operación de este tipo de construcción y sobre sus notas. Cualquiera que sea la significación del drama que queda sugerido por el guion, en los espacios educativos se reiteran y mantienen constantes algunos rasgos que conforman su índole:

- Trabajar sobre la configuración de un espacio escénico preponderantemente mítico o utópico, pero con contenidos que aluden a ambos tipos de significado.
- Ubicar en tal espacio un conjunto de personajes prototípicos cuya función es la de ofrecer modelos.
- Pautar un argumento y asignar papeles a los personajes.
- Proponer una clave para la de asignación de significados a cinco aspectos básicos: a) la concepción sobre el conocimiento (don, privilegio, propiedad...); el camino de acceso a él y los logros; b) los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos...); c) la función que cumple la institución educativa respecto de ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona...), y d) el papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar...); e) el papel que le toca cumplir al alumno (buscar, explorar, superar pruebas y obstáculos/ sufrir, obedecer, someterse, demostrar que se es fuerte y merecedor, etcétera). Ya en el análisis de modelos que se estructuran con seguir estos guiones es posible advertir la forma en que ellos dan sentido al modo como se definen la ubicación, el espacio, el tiempo, los fines, las normas y el control, las tareas, los recursos, el tema de la autoridad y el poder, los resultados y el funcionamiento psicosocial considerado óptimo.[18]

[18] Fernández, 1994, pp. 152-188.

La trama de significados que se ordenan en un guion funciona en la dramática institucional a través —básicamente por lo menos— de dos vías. Una, la conformación de un sistema de expectativas recíprocas sobre lo que está bien y o está mal en la acción propia y en la del otro. Otra, más inasible, la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de "estar haciendo lo justo", "lo que corresponde".

Por estas vías —y seguramente por otras múltiples— estos significados ingresan al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo. El espacio, el tiempo, la tarea, los roles, las condiciones para ingresar, los fundamentos de la acción, el desvío y el fracaso, los vínculos con el afuera y las transacciones posibles reciben la asignación de significados que dan consistencia al modelo y marcan los márgenes de variación y reiteración entre los que transcurre la vida institucional.

Por otra parte, permiten a los colectivos de los espacios escolares una solución de transacción respecto de la contradicción entre dichos y mandatos sociales. Posibilitan posicionarse respecto de ellos y, por lo menos, mantener bajo control ese aspecto componente del núcleo dramático de la formación.

Hemos encontrado que el análisis de los modelos institucionales —hecho a través de la indagación sobre representaciones del espacio educativo, sus sucesos y sus actores—, da acceso a esta producción cultural y que el material hallado en instituciones educativas de diferente nivel y características dentro de diferentes regiones del país puede ordenarse en dos guiones matrices que se presentan con recurrencia significativa.

A partir de la idea ya trabajada, sobre la presencia de contenidos míticos y utópicos en cualquier proyecto educativo, cada uno de estos guiones recibe su designación según el peso relativo de dichos contenidos. Quiero señalar que este mayor peso de lo mítico o de lo utópico parece estar siempre relacionado con la propiedad "del mundo" (de todos o de algunos) con el acceso al saber (para todos o para algunos). Por eso, el guion puede cumplir su función como organizador y defensa contra la ansiedad provocada por la

contradicción en las dos dimensiones presentadas: Legitima la elección de un término y da sentido al esfuerzo y sufrimiento que provoque su respeto.

La lectura del cuadro que sigue permite una comparación de ambos guiones en aquellas notas que definen el encuadre de las situaciones de formación.

Se trata de modelos, en el sentido de reconstrucción de lo hallado en la empiria;[19] por consiguiente, tienen un nivel de abstracción que resta la encarnadura propia de la dramática. De hecho, la realidad muestra su presencia en distintas combinaciones y en sucesión histórica ya en simultaneidad dentro de un tiempo institucional presente.

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
La tesis	Solo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo. El cuidado del grupo debe estar en manos de los mejores.	Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento. El cuidado del grupo debe estar en manos de todos.

[19] La conceptualización fue uno de los resultados de la "Dramática de las cátedras universitarias frente a los grandes números" 1988-2000 Cit.

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
Concepción sobre el acceso al conocimiento	El acceso al conocimiento es difícil porque el objeto de conocimiento es complejo, ininteligible para los seres comunes, misterioso, cifrado y solo es aprehensible para los dotados con dones especiales; y el acceso al conocimiento se produce por un camino duro e iniciático, y con la guía de un maestro que ayuda a "ver" lo oculto bajo las apariencias o enseña el secreto de la repetición ritual.	El acceso al conocimiento es difícil porque la cultura privó y ocultó largamente a muchos hombres su derecho y poder de conocimiento. Es posible transitarlo si se poseen las ayudas necesarias. Entre ellas, la más importante es la que facilita la conciencia de aquel derecho y aquel poder. Prestar estas ayudas y facilitar estas conciencias es la responsabilidad del maestro.
El espacio interno	Se configura y define como un espacio cerrado, estático y de características sacras.	Es un espacio abierto con membranas muy porosas; es un espacio en movimiento.
El espacio externo	Está significado como un amplio mundo amenazante —fuente de peligro y contaminación— con el que se debe evitar el contacto. La seguridad está en el retiro dentro del espacio que custodia una antigua forma de hacer/ser.	Está significado como un ámbito al que se puede salir y conquistar. Tal ámbito es, en parte, el lugar donde encontrar adeptos o seguidores del proyecto. Además, es en el espacio exterior donde un lugar particular queda investido con el significado de bastión a conquistar o derrotar con la evidencia (es el lugar real o simbólico donde queda situada y personificada la postura contra-utópica).

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
El espacio de referencia	Está ubicado en el pasado, en un momento primordial o crucial histórico, donde un acto probó su validez y la eficacia para conjurar un peligro o lograr un éxito de inestimable valor para el grupo.	Está ubicado en el futuro y contiene los rasgos que propone la utopía que orienta al proyecto.
El tiempo	Es un tiempo pasado, primordial, que posiciona la acción en la línea presente–pasado y que exige la repetición ritual de aquellos hechos originales.	Es un tiempo por venir que posiciona la acción en la línea presente–futuro y que empuja a la búsqueda.
La misión	Es preservar de la contaminación un saber sagrado asociado a un padre creador (en general un fundador mítico del que el actual maestro es hijo, discípulo, apóstol o heredero, lo suficiente como para que otros hijos, discípulos, herederos... de este maestro se hagan cargo de él y su custodia). La guarda del conocimiento significa en sí la preservación de la estirpe del padre y el cuidado de la pureza (legitimidad) de los que se conviertan en sus guardadores. Es imposible que un "no elegido" pueda tener la sabiduría (que es al mismo tiempo un don y un excelso privilegio). Si fuera posible, debe impedirse, pues entraña grave peligro.	Es demostrar la tesis "se puede, es legítimo y posible acceder a conocimientos y poderes milenariamente prohibido, no existen elegidos. Cualquiera puede tener conocimiento". Y demostrarla en la acción de difundir y generalizar el conocimiento Es necesario que los que tradicionalmente son "no elegidos" aquí, lo sean. Su presencia y su pertenencia son la primera demostración de la viabilidad de la tesis Si ellos fracasaran el proyecto estaría en serio peligro

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
La tarea primordial	La tarea es doble. Por un lado, profundizar el conocimiento sagrado. Por otro, buscar formas sofisticadas de preservarlo, garantizando la adecuada selección de los iniciados.	Es encontrar, inventar, obtener los medios para convertirlos en testimonios vivos de la demostración de la tesis; "peregrinar" para buscar adeptos.
Los personajes.	Un maestro —heredero del padre fundador—, un conjunto de discípulos iniciados y un conjunto de aspirantes o novicios.	Un líder que reviste, en general, carácter épico, y un conjunto de seguidores. El líder encarna la causa del proyecto, pero es sostenido por la fuerte trama emocional que el grupo teje alrededor de la misión.
Las relaciones	Responden a pautas ritualizadas.	Deben ser igualitarias y el grupo debe funcionar como conquistador, descubridor, explorador.
El ingreso al grupo	El grupo es cerrado, está fuertemente regulado. El rigor de la institución opera como cancerbero. Solo los que demuestran poseer las características adjudicadas a los elegidos pueden pretender el acceso.	Está abierto y se relaciona centralmente con la tesis que conforma el proyecto. No hay selección para unirse a él. Solo basta tener fe y estar dispuesto a cumplir los juramentos que se pacten.

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
La socialización y el aprendizaje.	El camino es considerado largo y difícil. Está plagado de obstáculos externos que atentan profundamente contra los sentimientos vinculados al narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo. El proceso adquiere las características de una sucesión de estadios de purificación. Solo los sujetos que pueden sobreponerse a las humillaciones de fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema pueden alcanzar la iniciación y son aceptados como integrantes. El aprendizaje en sí es visto como un estado de recepción en gracia o iluminación, o como el logro de la doma cruenta de la individualidad.	El camino del aprendizaje se considera dificultado por prejuicios y barreras interiores, entre ellas la más importante es la que une aprendizaje y privilegio. El sujeto debe superar la desconfianza sobre su potencia asentada en siglos de tradición en contrario; por consiguiente, el aprendizaje en sí es un proceso de develamiento, recuperación de potencia y desarrollo que "marca" irreversiblemente al sujeto y lo convierte en apóstol de la causa.
La enseñanza	Se define, por una parte, como la oportunidad que tiene el maestro de mostrar/exhibir la posesión del saber, exacerbar el deseo y acentuar la distancia entre él y el novicio. Por otra, se plantea como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar que se es elegido y los controles para garantizar el avance iniciático.	Por una parte, es el medio de contener la inseguridad del que aprende, impedir que lo lleve al abandono y mantenerlo en el camino, incluyéndolo en la trama emocional de sostén que ofrece el grupo. Por otra, es la orientación y la ayuda instrumental que debe darse para que el proceso de debelación ocurra.

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
El desvío	Es considerado herético y castigado con la exclusión.	Es considerado exploración y, por consiguiente, aceptado...
El error, el fracaso	Se significa como señal del "no elegido".	Son considerados como prueba y desafío que permiten mostrar la fuerza de la fe puesta en el proyecto.
Las bases de la acción	Están en el código y el cifrado de las acciones originales tal como es interpretada por el maestro.	Están en los resultados de la búsqueda y de la exploración. No hay respuestas prefabricadas
Las relaciones con el afuera	El misterio sobre la vida y los hechos institucionales, el aislamiento de los novicios, son parte de la estrategia de conservación que constituye el fin institucional.	Son muchas. Se deben hacer grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados, pues son considerados metas–triunfo en la cruzada del grupo.
El sufrimiento de la formación	Queda legitimado, pues el don tiene valor inapreciable. Nada de lo que se haga para merecer el ingreso a la cofradía será excesivo, por el privilegio de ser portador de la sabiduría que encierra los secretos de la supervivencia del grupo.	Queda legitimado, pues se obtiene a cambio el poder para alcanzar y pertenecer al mundo utópico. No hay sufrimiento excesivo para el valor de alcanzar el deseo de una realidad como la original.
El sufrimiento de pérdida que significa formar	Queda legitimado, pues se garantiza la continuidad de la estirpe del padre y en el discípulo continúa la propia vida. Además, el reconocimiento ético de la institución interiorizada es máximo, porque poder formar otro maestro es coronar con éxito la repetición de aquel acto original que salvó al grupo o le trajo el invalorable bien que se conserva.	Queda provisto de sentido y se minimiza en comparación con el valor asignado a cada persona formada en el camino de demostración de la tesis que es, en sí, el de concreción de la utopía.

Aspecto pautado	Guion orientado hacia el pasado (lo mítico, el origen)	Guion utópico
La injusticia de la exclusión	Y la existencia de diferencias queda justificada, más aún, desaparece, pues la apertura significaría —en la trama de sentidos— la pérdida del saber y la muerte consecuente del grupo.	Queda salvada. Ese es el núcleo principal de significación que adquiere el proyecto.
Algunos riesgos codificados	a) Pérdida de control sobre el ingreso. (b) Pérdida de capacidad para identificar a los elegidos. (c) Incertidumbre respecto de la filiación. (d) Pérdida del maestro. (e) Aparición de la tolerancia.	(a) Pérdida de la capacidad de convocatoria. (b) Pérdida de la fe y el compromiso heroico. (c) Incertidumbre respecto de la lealtad. (d) Aparición de la intolerancia
Algunas defensas codificadas	Intensificar el cierre y los rasgos que garantizan la pureza de los mecanismos de acceso y la estrictez de los dispositivos de exclusión. La pérdida del maestro se prepara por la designación y formación de sus sucesores.	Movimientos de refundación que realimentan la ilusión. Pasaje a dinámicas militantes (intensificación de controles sociales sobre el respeto a las normas).

Dos guiones culturales para el modelo que ordena el espacio institucional (sigue)

	Guion mítico Entre maestro y discípulo	Guion utópico Entre maestro y discípulo
Las transacciones previstas para sostener la trama de relaciones y la cohesión	el discípulo compromete • reconocer al maestro como sagrado, • difundir la devoción al maestro, • custodiar el saber el maestro compromete • reconocer al aspirante como novicio, • guiarlo en su iniciación	el discípulo compromete • adhesión a la causa del proyecto, compromiso de difusión y atracción de nuevos adeptos. el maestro compromete • ayuda para el desarrollo (confianza e instrumentos), reconocimiento del alumno como miembro del proyecto
	Entre los iguales: Se compromete • amarse en la identificación con el maestro Se recibe • garantía de pertenencia y aceptación	Entre iguales: Se compromete • abandonar la rivalidad y amarse en la adhesión al proyecto Se recibe • garantía de pertenencia y aceptación

En la frontera con los espacios subjetivos: concepciones defensivas (por ejemplo: "Los niños no aprenden porque los padres los abandonan")

El material de los casos en que se basa este capítulo muestra para los espacios educativos la operación de un conjunto de ideas que parecen adquirir

el valor de concepciones. En ciertas oportunidades, parecen dar base a valores y podrían considerarse parte de ideologías defensivas del oficio.[20]

Las argumentaciones se organizan alrededor de dos afirmaciones centrales. Una se relaciona con la cualidad del espacio educativo y sostiene su natural bondad. Otra focaliza el fracaso y sostiene la ausencia de relación entre él y los rasgos o sucesos que ocurren en el ámbito institucionalizado.

En muchos de nuestros casos, prácticamente en todos, ambas ideas se ordenan en una trama argumental conformada por un núcleo organizador —la afirmación acerca de la existencia de padres/ familias que no se ocupan del niño— y un profuso conglomerado de "datos" al servicio de demostrar su veracidad.

En general, tales datos se enuncian como evidencias de desestructuración familiar, ignorancia o desentendimiento de los padres, falta de valoración de los aprendizajes escolares, falta de valoración de la escuela, falta de acompañamiento suficiente, "abandono del niño" en el significado que se privilegia y asumen diferentes características, según el sector social, sin variarlo sustantivamente.[21]

Diversos resultados de investigación[22] que circulan insistentemente en los ámbitos de la formación de grado y continua de los educadores mues-

[20] Dejours, 1992, p. 184.

[21] Las madres "depositan al niño en la escuela" para irse a "hacer la vida", "a divertirse con el último novio", "para ir a la peluquería", "para ir a jugar al tenis"; en definitiva, para actos que convierten el enviar el niño a la escuela en un abandono imperdonable.

[22] En Argentina una especialmente importante ha sido la de A. M. Babini, que dio por tierra con la argumentación de las familias desestructuradas, mostrando que los índices de divorcio, los porcentajes de familias uniparentales (madres y niños) eran semejantes (sin diferencias significativas) en las villas de emergencia de Buenos Aires y en los barrios de clase media que servían a los educadores de patrón de referencia. Por su parte los estudios institucionales han hecho saber que en un número alto de los casos y aun en los sectores más desfavorecidos, entrevistados padres y madres, ellos sí están interesados en la educación de sus hijos, siguen su avance y, cuando no es así (sobre todo en los últimos

tran la índole ideológica de estas argumentaciones. Los mismos educadores en situaciones de indagación operativa pueden desmontar la creencia general para decir "la verdad es que ellos ('los X') son gente muy interesada en que sus chicos se eduquen", "Bueno, si les sabés llegar, ellos ayudan", "Tampoco es tan así, son solo algunos (los que no se ocupan)".

No obstante, la creencia subsiste, y para diferentes realidades sociales y la argumentación se arma rápidamente como defensa disponible frente a la constatación del fracaso y la activación consecuente de la angustia.

Otra idea que apela a un ropaje teórico y se viste de concepción de aprendizaje: "el aprendizaje es el resultado de capacidad, disposiciones y esfuerzo de los niños. La capacidad es natural, tiene que ver con la inteligencia. La disposición depende del valor que da la familia, y el esfuerzo tiene que ver con la ayuda que le den en su casa".

De este modo las afirmaciones así fundadas: "estos niños con X capacidad y familias que no se ocupan, no pueden aprender" y "El solo tiempo de la escuela y el maestro no basta" justifican una conclusión que adquiere la apariencia de una conclusión irrefutable: "no vale la pena ocuparse de estos niños", y a continuación una racionalización que en segundo circuito defiende de la emergencia de la escena temida ("estoy abandonando/destruyendo al niño") mediante una apelación al guion mítico: "lo mejor es que el maestro dedique el poco tiempo escolar a los que pueden —quieren— van a salir adelante", a los que "ya se ve que van a aprender".

Es de interés advertir que este sistema argumental hallado con reiteración en la indagación de escuelas que atienden población marginada también surge como defensa disponible en escuelas que trabajan con otras clases sociales cuando se trata de casos de anorexia escolar,[23] o en los distintos dichos: el "problema de conducta, el alumno disperso, el "hiperkinético", o el niño con déficit neurológicos mínimos, deficiencias cognitivas o sín-

años), existen condiciones de emergencia y desprotección infrahumanas que pueden dar lugar a la desatención.

[23] Manonni, M. (1975). *"La educación imposible"*. Siglo XXI.

tomas psicopatológicos varios". En esos casos la desatención de los padres suele ser atribuida a la negación del problema, y se supone más vinculada a la afrenta narcisista sufrida por los padres que con su probable ansiedad y sufrimiento ante el déficit, el fracaso o el sufrimiento del hijo.

En muchos de los casos, sobre todo cuando el tema surge en entrevistas grupales, el enojo que acompaña a las manifestaciones de esta concepción es de cualidad intensa y tiene un papel probable en el comportamiento reactivo con el que los padres suelen responder a los requerimientos de los maestros.

La dramática enunciada como lucha entre "abandonadores" y "salvadores" habla de los núcleos de la dramática ya presentada.

Si esto es como lo exponemos, podemos conjeturar que, casi de modo inevitable, la constitución del individuo como sujeto deja como resultado tanto la experiencia de estar protegido por la institución —y con ella el placer de estar /ser/tener la institución— como la experiencia de ser abandonado, perder la institución, y con ella el dolor de no estar / no ser/ no tener la institución.

Su "entrada" en el moldeamiento que le proponen las instituciones —precio de su seguridad de estar con otros y a la vez determinante de su enajenación— significa la instalación en él de una relación dual que lo inserta en el juego de amor y odio, deseo de conservación y de destrucción, atracción y rechazo, que signará el vínculo institucional cualquiera sea la institución del caso y cualquiera el transcurrir del tiempo desde el nacimiento hasta la muerte.

No obstante, la vida y la pertenencia institucional indican que de algún modo la ambivalencia que supone esta relación es un producto histórico y, según ese carácter, halla distintos caminos de transacción.

Estados del vínculo con la institución

A continuación se presta especial atención a estados del vínculo, seguramente derivados de transacciones felices o infelices, que adquieren particular relevancia para el tema:

El primero, "estado de preservación", en las dos modalidades que aquí van a plantearse, habla de un sujeto que, ligado a la institución en sentido positivo, procura sostenerla y conservarla "tal como ella es", muchas veces sin advertir su existencia como existencia discriminada de sí mismo.

El segundo, "estado de conocimiento", plantea la situación de un sujeto ligado a la institución por una intención elucidante, sea porque ha advertido la relatividad de su existencia cultural y desea modificarla, sea por la sola intensidad del deseo de saber acerca de la institución y de sí mismo en lo que a ella lo liga.

El tercer estado, "de odio", presenta un sujeto empeñado en destruir la institución aun a riesgo de autodestrucción, pues supone o vive entre él y ella un duelo a vida o muerte.

Al hablar de todos ellos se entiende que para los sujetos la institución está mediatizada por establecimientos, objetos, símbolos, personas que "la guardan" y "la encarnan". El vínculo del que hablamos la toma por objeto en la relación con otros que la representan.

La protección a la institución

a) Protección por necesidad de preservar las fuentes de apoyo y continencia y los espacios para vivir y crear

Siendo el sujeto parte de la institución y siendo la institución —por identificación y por ser partícipe del instituir la institución— parte externalizada del sí mismo, el sujeto se verá compelido doblemente a defenderla: por amor y por temor al castigo que sobrevendría en caso de defección.

Esto explica algunos hechos: El orden de lo institucional —que es un orden cultural— es percibido y significado como orden natural, y en esa significación halla su primera protección. Las instituciones son protegidas también —y a veces más aún cuando provocan sufrimiento—, pues los sucesos o aspectos vinculados a ese sufrimiento son objeto de velamien-

tos múltiples y resulta extremadamente difícil para los sujetos enfrentar la amenaza de pérdida de protección o el riesgo de castigo que conlleva arriesgarse a una elucidación.

Esto es así pues una modificación institucional conmueve los aspectos enlazados de la identidad de los sujetos, pone en descrédito sus valores, provoca pérdida de legitimación de su cuota de poder, cuestiona las certezas en la atribución de significados.

Frente a una conciencia de la relatividad de las instituciones, el sujeto social sufre los fenómenos típicos de la migración de modo más cruel, pues la modificación se da dentro de un contexto morfológicamente conocido y adquiere, así, el poder de evocar lo siniestro.

b) Protección por "resignación"

Este estado del vínculo ha sido analizado por Fernando Ulloa como resultado del procesamiento de las secuelas del terrorismo de Estado, a través de los conceptos de encerrona trágica, síndrome de violentación institucional y cultura de la mortificación.[24]

En su propuesta, parte del análisis de situaciones de encierro que dejan al sujeto "sin tercero de apelación". Dice el autor que, rotos los límites de la violencia acordada en una cultura institucional, la violentación arbitraria "tanto en grado como en origen" que esto significa y la paulatina resignación llevan en los extremos por él caracterizados como cultura de la mortificación a estados patológicos del vínculo, en los cuales el sujeto protege resignadamente a la institución que provoca su sufrimiento. En ellos la renegación frecuente de los fenómenos de sufrimiento aumenta el grado de alienación del cuerpo, tanto para el placer como para la acción (astenia, desgano, cansancio).

[24] Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica…*, pp. 185-204; *Cultura de la mortificación*, pp. 236-256; Síndrome de violentación institucional, pp. 246-249; Encerrona trágica, pp. 186, 246, 250. Estado de sitio, p. 253.

Instalado el síndrome de violentación institucional y consolidados sus efectos, siempre en términos de Ulloa, la institución es preservada a ultranza a través de la inacción, pues el sujeto, enajenado, se experimenta progresivamente incapaz de vivir sin la institución, de ser sin-ser la institución.

El deseo de conocer la institución

Supone la existencia de un quiebre del orden natural y una conciencia de la institución como objeto externo al sujeto que lo contiene, así como la apertura de espacio entre el sujeto y la institución, en el que ella puede ser pensada.[25]

Este quiebre ocurre frecuentemente relacionado con la instalación de una situación crítica, ya por perturbación abrupta de las condiciones internas o externas del espacio institucional, ya por la presencia de desviantes libidinales, organizacionales o ideológicos.[26]

En cualquier caso, el destino del proceso —la entrada en transformación o en repetición— se vincula al grado en que la necesidad de ordenar y comprender se convierte en necesidad vital / o las alarmas son oídas y las personas encuentran o no encuentran cómo hacer del espacio de crisis un espacio transicional en el que se haga lugar al pensamiento acerca de lo que amenaza y a la búsqueda de soluciones.

---

[25] Una explicación más amplia de esto puede verse en Kaës, *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones.* En Kaës y otros *La institución y las instituciones,* pp. 54-67. Ahí el autor abunda sobre lo inextricable que resulta el conocimiento de la institución, dado que ella es un objeto que, al mismo tiempo que está fuera de nosotros, es un objeto que contribuimos a crear. También explica cómo tal conocimiento siempre se produce en un estado de ruptura en el que la institución, de la que no advertimos su existencia mientras el orden es el consuetudinario, falta, se ausenta, abandona en una experiencia que resulta para el sujeto siempre sorpresiva y peligrosa.

[26] Loreau (1970). *El análisis institucional*, pp. 281,282.

El ataque a la institución

El ataque efectivo a la institución, su "cuerpo material" o sus símbolos, suele ligarse a una combinación de circunstancias o a la intensificación de alguna de ellas.

El sufrimiento institucional,[27] sea por incremento del costo que exige la tarea o la pertenencia, sea por fracaso de su negación o por pérdida del sentido que lo justifica, una modificación abrupta del ambiente,[28] o un cambio social catastrófico,[29] puede desencadenar la aparición intensificada del odio y su expresión en ataques de distinto grado. En general, esos ataques aparecen acompañados de la fantasía que asocia la destrucción de espacios, personas u objetos que representan la institución con el dar muerte a la institución misma.

En algunos casos la hostilidad y el ataque están predestinados por circunstancias que provocaron el abandono del sujeto y lo sometieron a una reiterada o traumática exclusión. El ataque es, entonces, el de un recinto al que se desea pertenecer, en el que se quiere estar y ser, y su muerte es la del sujeto mismo en su deseo y capacidad de ligazón social. Son casos en los que el ataque puede ser oído y provocar un movimiento que transforma condiciones.

En otros, el ataque y sus consecuencias pueden resultar irreversibles. Existen formas —como la conceptualizada por Emmanuel Diet con la figura del "Tanatóforo"—[30] vinculadas a afecciones individuales que no pueden ser reguladas en el espacio institucional. Otras, más solapadas, provienen de un empobrecimiento sin retorno de la acción y el pensamiento.

---

[27] Kaës, *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. Art. citado en nota 25. También puede verse su obra en (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Barcelona-México: Paidós.

[28] Thom (1979), "Crisis y catástrofe", pp. 67,68.

[29] Kaës (1991). "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria…", pp. 137.

[30] Diet. *El Tanatóforo, trabajo de la muerte y destructividad en las instituciones*. En Kaës, *La institución y las instituciones*, pp. 129-166.

Derivados de la cronificación del rechazo estéril o del sufrimiento por una vieja e inaceptada exclusión, pueden resolverse por el ostracismo voluntario (se destruye la institución interna) o por el ataque activo, constante o masivo a los espacios y objetos en los que la institución se ha encarnado.

El material muestra que este estado del vínculo puede derivar también en formas clásicas, como el ataque vestido con "ropaje" de crítica ideológica y la voracidad de una demanda insaciable con la que se acosa muchas veces a directivos y maestros.

Sobre un niño, un maestro y una investigación[31]

Voy a dedicar este apartado a un breve relato sobre Jhonny, un niño del grado de nivelación del maestro M, objeto de estudio de la investigación doctoral de Cecilia Durantini (UBA-Argentina).[32] Lo he elegido porque fue un caso ya presentado en México, y porque en él es posible captar empíricamente los referentes de mi concepto espacio institucional tanto como la dinámica profunda de la formación.

El grado de nivelación era, en el momento de la investigación, un tipo de grado creado por un programa de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este se proponía recuperar niños de sectores marginados que han fracasado en la escuela. El sistema suponía que una estada de hasta dos años en un aula a cargo de un maestro que se ocupaba de enseñar las competencias básicas con asistencia a la escuela común, una o dos veces semanales, para trabajar en las materias especiales (dibujo, música, educación física, informática), podía ayudar a la recuperación de estos niños.

---

[31] Este apartado formó parte de la conferencia magistral que dicté en ocasión del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, realizado en Mérida, Yucatán, del 5 al 9 de noviembre de 2007, y versaba sobre la investigación de tesis de la doctora Cecilia Durantini, miembro de mi equipo de tesistas en ese entonces.

[32] Se trata de la investigación en proceso de Cecilia Durantini, doctoranda de la UBA, "Espacios educativos alternativo y fracaso escolar". Sede IICE-Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Para facilitar esto, aunque el grado de nivelación estaba articulado con una escuela y el niño asistía a ella, como se ha dicho, dos o tres veces por semana, poseía una forma de organización del tiempo, el espacio y el trabajo que contrastaba con todos los organizadores habituales y, por inicio, planteaba una relación maestro alumno de ocho a diez, cuando la realidad de las escuelas de sectores desfavorecidos de la ciudad de Buenos Aires proponía al maestro "solo" no menos de 25 a 30 niños (a veces más).

La escuela con la que se integraba el grado de nivelación estudiado pertenece al distrito escolar en que desarrollamos una investigación sobre diez escuelas primarias a lo largo de diez años.

La investigadora ya había estudiado este grado con su beca de iniciación a la investigación cuando estaba en su último año de licenciatura, y cuando debió decidir por el caso para su investigación doctoral quiso volver a ese, y en él encontró al mismo maestro.

El diseño incluyó en el año tres semanas de estada a tiempo completo, complementadas con entrevistas al maestro y material de pruebas de rendimiento y pruebas proyectivas a los niños y, después de cada semana de estada, la realización de una reunión de trabajo con el maestro, dedicada a leer y recibir sus comentarios sobre una crónica de la investigadora. No estaba prevista en el diseño otra forma de intervención intencional. Esas semanas intensivas se complementaron con hasta dos estadas semanales a lo largo del año.

En cuanto al encuadre de participación en campo, se planteó una investigadora afable y accesible a la escucha, parca en las manifestaciones verbales, aunque no muda ni inactiva a la hora de mostrar empatía, contestar sobre sí o su tarea, mostrar sus registros o ayudar al maestro en situaciones necesarias (un paseo, por ejemplo). Dentro del contrato se acordó que la investigadora respetaría la regla de abstinencia sobre la expresión de opinión, juicio o recomendación.

El grado de nivelación de esta escuela consiguió lugar para funcionar en el centro comunitario de una villa de emergencia próxima a la escuela, con una larga tradición de lucha social. El centro preparó un aula para los

niños de este grado que funcionaba mañana y tarde con distintos grupos y maestros.

La historia de Jhonny sucede en el grupo de M por la mañana, donde el niño de ocho años, sin escolaridad previa, trabaja con otros nueve niños de distintas edades. Seis de ellos tienen experiencias de fracaso escolar derivados de su intento de escolarización en diferentes escuelas. Tres son niños que, por diferentes circunstancias no muy claras, no encontraron vacantes en la escuela a pesar de no haber asistido nunca a ella y que se incorporan al grado de nivelación por sugerencia de amigos o parientes.

Jhonny ha llegado a la escuela entre estos últimos. Es un niño muy sufrido socialmente que se mantiene por muchos meses retraído, sin hablar, pero inclinado a aceptar tareas para mantener el orden y la limpieza de la sala.

M, que trabaja combinando planes individualizados para cada niño con actividades grupales dentro de un marco de didáctica convencional, tiene un estilo definido de acompañamiento sin exigencias. Se comporta durante esos meses como si tuviera el tiempo del mundo para esperar a Jhonny. Lo incita a trabajar con propuestas interesantes, lo alienta cuando él hace alguna cosa por más pequeña que sea, mantiene una comunicación sostenida aun cuando obtiene pocas respuestas.

Jhonny responde a las propuestas de Cecilia, la investigadora, en las pruebas proyectivas iniciales, y produce dibujos y fábulas en las que los niños son representados en situación de peligro, refugiados en cuevas ocultas mientras que el maestro es simbolizado en un animal agresivo que persigue a los niños para lastimarlos.

El avance del año muestra progresos evidentes en Jhonny. Va adquiriendo el comportamiento esperado en la escuela. "Miralo a Jhonny, es todo un escolar", comenta el maestro con orgullo a la investigadora promediando el mes de agosto. (El niño estaba en el aula con su guardapolvo prolijo y se esmeraba en su cuaderno).

A fin de año la coordinadora del programa "Grados de nivelación" decide —contra la opinión del maestro— que Jhonny puede ya integrarse

a la escuela y le da el pase para el año próximo. Esta decisión, junto a otras tomadas sobre otros niños en función de la necesidad de mostrar logros administrativos, crea una situación difícil y mucho disgusto al maestro, que se encuentra sin respaldo para sostener su juicio (ha habido cambio de dirección y la actual no está conforme con tener el grado de nivelación). Dado que varios de los niños, entre ellos Jhonny, ya no vuelven al grado de nivelación, en la fiesta de fin de año del grupo, el maestro hace para cada uno un presente usando para eso habilidades de su formación en artes que nunca se habían hecho presentes en su tarea.

Al año siguiente el diseño de investigación preveía jornadas de seguimiento. En la primera que se hace la investigadora encuentra un maestro afligido que le cuenta sobre Jhonny. Jhonny se está portando muy mal en la escuela "hace lío, salta por los bancos, pega a los chicos y a la maestra y nadie lo aguanta (…) yo decía que tenía que estar un tiempo más conmigo". Cecilia también se aflige, recuerda vívidamente lo bien que Jhonny terminó el año, y teme que el niño se pierda por envío a una escuela para alumnos especiales. Pero no, afortunadamente, por insistencia de M, el niño es devuelto al grado de nivelación, y se abre ahí un proceso que resignifica los hechos.

Decidimos que Cecilia hiciera más jornadas de acompañamiento y entrevistara a Jhonny, invitándolo a dibujar sus experiencias en la escuela y ahora en el grado y a armar una fábula sobre ellas. La escuela aparece en estas producciones como un espacio violento y rechazado. Su fábula narra ahora la historia de un animalito que sale herido de la escuela y queda moribundo en el camino, es encontrado por el animal maestro que le cura las heridas y lo cuida hasta que se sana.

¿Que observa Cecilia además? Al principio Jhonny está nervioso e inestable, pero a poco comienza a trabajar nuevamente al ritmo que tenía al final del año anterior. A su vez, el maestro ha comenzado a usar la expresión artística con los niños y hay mayor creatividad en sus intervenciones.

¿Qué significó el mal comportamiento de Jhonny? Lo entendimos conjeturalmente como el uso de una capacidad para luchar contra una

situación hostil y la demostración de una elección. Jhonny había elegido a M y era con él que iba a aprender. Con el mal comportamiento había salido de la posición de sufrimiento pasivo para pasar a una protesta activa, dentro de sus posibilidades de expresión, y semejante sufrimiento había tenido recompensa. Estaba nuevamente en la sala del grado de nivelación e intensificaba decididamente su cuidado del espacio físico.

¿Qué significó para el maestro el regreso de Jhonny? Una confirmación de su ser maestro, de su posibilidad de formar y de la validez en su juicio al elegir aprendices en el sentido profundo del que hemos hablado.

Jhonny puede confiar en el maestro. Esta ahora seguro de que él va a curar sus heridas. El maestro puede confiar en Jhonny: es capaz de luchar para estar con él, lo ha elegido como formador, ha demostrado que es consistente y confiable.

Ambos pueden comenzar a desplegar lo que quieren dar y entonces pueden recibir a la institución de la educación en esa organización menor que se instala en la escuela asociada. No me refiero al grado de nivelación. Me refiero al sistema vincular que establece la elección mutua del maestro y el alumno después de la "rebelión de Jhonny".

A modo de cierre

A los efectos de este capítulo basta el planteo hecho hasta aquí. Tratamos sobre espacios institucionalizados. Lo dicho quiso aportar para advertir en ellos el potencial de un drama en el cual el sujeto, deseoso y rechazante de vínculos que lo liberan, pero también lo enajenan, es una fuente activa de intensidad emocional y de turbulencia ambiente posible. Pero también quiso mostrar que son el ambiente social y las concepciones culturales los que entran en juego con ese sujeto para hacer posible o imposible su formación.

Para los estudiosos de la escuela, el desafío es encontrar el foco y los modos de análisis que permitan identificar los fenómenos en los que se hace evidente la articulación de esos dos mundos —el social y el psíquico— sin

reducir la complejidad que presenta la vida institucional de la escuela en todos sus ámbitos y aún en sus más reducidas expresiones.

Bibliografía

Anzieu, D. (1978). *El grupo y el inconsciente*, Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición francesa, París, Bordas Dunod, 1974).

Babini, A. M. (1990) *Sociología de la educación*. El Ateneo.

———En el reservorio de la Academia nacional de Educación, los trabajos: Educación familiar y status socioeconómico (1965). La desigualdad educacional (1972). La villa miseria y la escuela en Buenos Aires (1976).

Bleger, J. (1988 [1958]). *Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis*. Nueva Visión.

Bion, W. (1985). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé.

Butelman, I. (1988). *Psicopedagogía institucional*. Buenos Aires: Paidós.

———(1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dejours, C. (1987). *Trabajo y desgaste mental*. Humanitas.

——— (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia.

Enriquez, E. (2001). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Formación de Formadores*. Serie de los Documentos, vol. 12. Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Fernández, L. M. (1987). "El perfil institucional de la escuela". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, MEJ-OEA, año III, núm. 7 (ponencia en la reunión sobre educación en condiciones adversas-UNESCO-Mar del Plata, 1987).

——— (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 137-178.

——— (1999). "Abordajes Institucionales en la investigación del fenómeno educativo. Noticias sobre el estudio en el distrito XXI de la Ciudad De Buenos Aires". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (UBA)*, año VIII, núm. 14, agosto, 21-35.

Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos, vol. 6. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Ediciones Novedades Educativas.
Germani, G. (1962). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós, pp. 21-23.
Goffman, J. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
Kaës, R. (1975). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En R. Kaës y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 54-67.
——— (1991). "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación". En Janine Puget y Rene Kaës (Comp.). *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
——— (1997). "Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former" En R. Kaës, D. Anzieu y L. V. Thomas. *Fantasme et Formation*. París: Dunod.
Loreau, R. (1995 [1970]). *El análisis institucional*. Traducción N. Fiorito. Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 281, 282.
Mendel, M. (1971). "Las imagos maternas". En *La rebelión contra el padre.* Barcelona: Península, pp. 76-89.
——— (1977). *La descolonización de la infancia*, Ariel.
——— (1994a). *La sociedad no es una familia.* Buenos Aires: Paidós.
——— (1994b). "Autoridad y poder en los espacios escolares". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Thom, R. (1979). Crisis y catástrofe En El concepto de Crisis. Communications Nº 25 Buenos Aires: Megápolis. Original en francés (1976). Editions du Seuil, 67,68.
Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Segunda sección
La escuela y la institución desde la mirada sociológica

Las representaciones del cuerpo en la institución universitaria

GRACIELA MAGALLANES

Introducción

El presente artículo se inserta en el marco de los estudios acerca de la educación universitaria, particularmente en los debates acerca de las representaciones de los estudiantes, atento a sus significaciones de acuerdo con las historias vividas en la institución en lo que respecta a las formas de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo material generando modos de actuar, atenciones y cuidados en sus rutinas en la condición de estudiantes (McLaren, 1995; Marín, 1998; Bourdieu, 1986).

La indagación de los modos, modalidades y medios a través de los que se expresan las representaciones es un tema harto complejo, ya que supone un proceso reflexivo del sujeto sobre su realidad cotidiana. El análisis de las representaciones supone indagar en los signos, sus naturalezas en el proceso de construcción estableciendo relaciones con el mundo social, su fuerza y legitimidad desde donde opera el proceso representativo (Marín, 1998; Bourdieu, 1986). Existe una multiplicidad de mediaciones, tensiones y contradicciones que en ciertas condiciones hacen posible la producción de las representaciones que se expresan en el discurso de los sujetos.

En los procesos de mediación en la construcción de la representación, el cuerpo mantiene diversas relaciones con el mundo social donde se configuran los criterios de clasificación de las propiedades, rutinas y disposiciones corporales (Giddens, 1997; Furlán, 2000; Denis, 1980). En el estableci-

miento de los significados que los sujetos otorgan a su cuerpo colaboran instituciones y agentes diversos.

De este modo, el estudio de las representaciones abre un extenso campo de indagación vinculado a la construcción de identidad.[1] Lo que se sabe de uno es producto de un vínculo dialéctico entre sujetos, prácticas y estructuras.

El estudio se focaliza en las representaciones acerca del cuerpo, a los fines de interpretar la forma en que los estudiantes piensan su realidad corporal cotidiana, los modos de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo material.

Estas definiciones parten de la idea de que la identidad del cuerpo se configura a partir del proceso de constitución de sí mismo en la sociedad contemporánea, lo que supone un proceso reflexivo sobre las características transformativas en los modos de ser, de actuar, de atención y de relación por parte del sujeto.

En este sentido, la representación que tiene el estudiante es un aprendizaje construido prioritariamente en su implicación práctica con el mundo objetivo y con los demás. En este proceso, él trata de dar soluciones a las situaciones que se le presentan. Las elecciones de estilos de vida no son aleatorias: se constituyen según la pertenencia social del sujeto —entre otros aspectos no menos importantes—, lo que marca diferencias en las representaciones que los sujetos tienen del cuerpo. La utilización que el sujeto hace de las técnicas y los hábitos de presentación corporal —el vestido, la higiene, las prácticas curativas, las técnicas y los hábitos alimentarios, etcétera— participa en las prácticas de control y dominación del propio cuerpo, y constituye un ejemplo claro de un proceso no aleatorio.

[1] La identidad de la representación del cuerpo se crea y mantiene como producto de la actividad reflexiva del sujeto respecto de sus actividades y en función de su propia trayectoria de vida, lo que implica un proceso de identificación, entre otros aspectos, en lo que se refiere a la selección de distintos atributos sociales. Dichos atributos tienen profundas raíces solidificadas históricamente (Bourdieu, 1986; Marín, 1996).

Es el control continuo del cuerpo por parte del sujeto frente a los otros lo que le otorga seguridad en las situaciones de interacción de la vida diaria. Estas competencias se adquieren en un proceso reflexivo sobre la extracción de las relaciones sociales de sus circunstancias locales y su rearticulación en regiones espaciotemporales indefinidas (Giddens, 1997). En estas circunstancias, la reflexividad influye en el dinamismo de las instituciones modernas, a partir de una revisión continua de la nueva información y el conocimiento que va a constituir al cuerpo.

El interés en la experiencia mediada no es accidental, en tanto se aspira a conocer los significados otorgados al cuerpo por parte de los estudiantes universitarios. Se trata de un contexto institucional de educación superior que admite la posibilidad de convertirse en un lugar que aporta con rasgos tanto unificadores como disgregadores en la definición del cuerpo.

Lo "relevante" de los rasgos antes mencionados desde el punto de vista sociológico, y al mismo tiempo "significativo" desde lo educativo, tiene interés en tanto se sospecha que el cuerpo desde este último punto de vista tiene en la universidad un escaso lugar dentro de la gama de representaciones que configuran los alumnos. La referencia es a otro conjunto de soportes desde donde emergen las representaciones en su articulación con las reglas de juego social donde determinados poderes generan prohibiciones y censuras que colaboran en la constitución de los puntos de vista de los estudiantes que se expresan en la estrategia discursiva.

Se trata, en suma, de la importancia de analizar el lugar que tiene el cuerpo para los estudiantes en la universidad, de reconocer su estatuto y la forma como se sistematiza en función de hacer hablar un lugar, aunque no vacío, la mayoría de las veces de escasa preocupación en este ámbito. En este marco surgen algunos interrogantes: ¿realmente está vacío el lugar del saber del cuerpo, o es que no forma parte de los contenidos curriculares en la institución universitaria? ¿La homogeneidad o heterogeneidad de

discursos que emergen en la representación acerca del cuerpo, de dónde las obtienen los estudiantes?, ¿cómo se homologa este saber en la "academia"?[2]

El campo problemático antes mencionado colabora en dar cuenta de la complejidad del saber sobre el cuerpo y puede advertir al mundo académico de la necesidad de investigar un conocimiento propio de la formación. Es decir, posibilitar el reconocimiento de la especificidad del cuerpo en el contexto de un currículum común o determinado por áreas profesionales, en el que se tenga conciencia de la historia del saber del cuerpo que se representa en el nivel universitario.

En el marco de lo antes expresado, la estructura argumentativa del trabajo que se desarrolla a continuación se ha organizado del siguiente modo: en primera instancia, se exponen los constructos teóricos-metodológicos del trabajo; en segunda instancia, se centra la atención en la descripción y el análisis de algunos datos caracterizando los atributos que colaboran en la comprensión de las representaciones del cuerpo en la institución universitaria. Finalmente, en el cierre, se problematiza la legitimidad de los lugares y condiciones del saber del cuerpo en la universidad.

Aproximaciones teórico-metodológicas

Las representaciones acerca del cuerpo abren un campo sensible respecto de los medios que viabilizan la representación, donde diferentes saberes corporales, muchas veces naturalizados en la institución universitaria, colaboran en el anclaje de los atributos sociales: limpio/sucio, lindo/feo, fuerte/débil, alto/bajo, atractivo/no atractivo, grande/pequeño, recto/curvo, sano/enfermo, grueso/ delgado, hábil/no hábil. Son atributos que colaboran en la

[2] Los saberes tácitos y los procesos de homologación de los conocimientos en el nivel universitario abren un campo enigmático en los modos de representación de los estudiantes atento a la construcción o reconstrucción que las instituciones educativas promueven por medio de diversas maneras. Los procesos de legitimación de esos capitales escolares tienen notas distintivas hacia el interior de los campos de conocimiento y titulación académica (Bourdieu, 2003, 1998).

forma en que los estudiantes nominan al cuerpo y que requieren adentrarse en la comprensión de sus significados.

El término cuerpo es pensado aquí en términos de lo expresado por Bourdieu:

> El cuerpo, el físico de la gente, es la manifestación más estable de la persona como ser social, menos fácilmente modificable y la que socialmente se considera que refleja al ser profundo, la naturaleza de cada cual (...) El cuerpo es un lenguaje o símbolo de identificación y confrontación social, a la vez que un producto social (Bourdieu, en Vázquez-Gómez, 1989, p. 34).

En este sentido, el reconocimiento al cuerpo como un producto social importa en tanto la universidad colabora en los dominios de ciertos saberes "académicos" propios atentos a sus carreras de grado y que contribuyen a forjar la representación del cuerpo por parte de los estudiantes, a partir del modo en que se representa la temática por parte de los campos académicos/profesionales, entre otros factores no menos importantes.

El abordaje de las representaciones del cuerpo en el discurso implica trabajar sobre el modo en que el estudiante se forma los conceptos, según el momento y las circunstancias en que se encuentra. Esto es reconocer un saber posible para el sujeto desde donde se observa, analiza y descifra a sí mismo. Los modos de representación se expresan en las categorías de percepción de su cuerpo y en los criterios de clasificación, como productos de distintos tipos de discursos y prácticas que tienen un sentido y valor, en tanto reenvían a las condiciones de un grupo social determinado.

La multiplicidad de modos de representación y los márgenes poco claros hacen pensar en la presencia de modalidades de representación del cuerpo que se ligan a distintos estados estatutarios de poder —entre otros aspectos—. Estos márgenes que no alteran la esencia del modo establecen la posición del sujeto (Marín, 1994). Las modalidades de representación son desciframientos impuestos por la forma que dan a leer los modos y que hacen reconocer una identidad social, una manera propia de ser en

el mundo, y que significan simbólicamente una condición, un rango, una potencia.

La necesidad de atender la forma como se expresan esas operaciones es relevante, ya que, al desmontar los medios que se utilizan en la representación, se encuentran argumentos respecto de la utilización. Al desmontar los medios que se utilizan en la representación se pueden recuperar configuraciones históricas que constituyen al sujeto.

Así pensados, los medios que se expresan en las representaciones son formas institucionalizadas utilizadas por el hablante: "formas por las cuales representantes (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, "presentifica", la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder" (Marín, 1994, p. 84).

Lo importante que tienen los medios que viabilizan la representación es que permiten comprender las operaciones de recorte y clasificación mediante las cuales se percibe, construye y representa el cuerpo.

La cognoscibilidad de este saber de la vida cotidiana se vincula a la noción de reflexividad, en cuanto atributo constitutivo de la acción que permite comprender la relación que el sujeto tiene con su cuerpo. En este sentido, la propia identidad de la relación del sujeto con su cuerpo se juega en el proceso reflexivo del sí mismo, en el sentido de lo idéntico o lo semejante en la propia designación.

Para Giddens (1997), el proceso reflexivo del sí mismo en la sociedad contemporánea alcanza el corazón del Yo en tanto proyecto reflejo por medio del mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien continuamente revisada frente a elecciones múltiples filtrada por los sistemas abstractos (señales simbólicas y sistemas expertos). Muchas veces el Yo se encuentra alterado por circunstancias que se deberán explorar a los fines de construir un proceso reflejo que vincule el cambio personal y el social.

La búsqueda de coherencia entre los cambios personales y sociales exige programas de realización y control del cuerpo, en donde la identidad del cuerpo se constituye a partir de la trayectoria del sujeto atento a los diferentes marcos institucionales en el ciclo de vida.

El planteo de la investigación pretende abordar la representación entendida como una construcción social que atraviesa al sujeto. El estudio cualitativo exploratorio-descriptivo realizado a partir de entrevistas a estudiantes de carreras de grado de ciencias sociales (Contador Público, licenciatura en Sociología y licenciatura en Diseño y Producción de Imágenes) colabora en indagar los modos como se constituyen las representaciones en los espacios institucionales universitarios. En esos procesos interesa la reflexividad de los sujetos y no solo las identidades colectivas en su relación institucional y con el espacio simbólico de su cultura.

En este sentido, la representación del sujeto se centra como una lucha por un ordenamiento del mundo social y, por lo tanto, del rango reconocido al cuerpo supone el reconocimiento de que este no es solo una entidad física que "poseemos": es un sistema de acción, un modo de práctica, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad del Yo (Giddens, 1995, p. 128). Esto supone un control reglado del cuerpo a los fines de mantener la biografía de la identidad del Yo, pero al mismo tiempo se reconoce que el Yo está más o menos expuesto a los demás debido a su corporización.

La reflexividad sobre los controles continuos supone que el cuerpo no es un mero objeto pasivo, sino forma parte de un sistema de acción. En este sentido, la conciencia del cuerpo implica el control consciente de la percepción sensorial del entorno, así como de los principales órganos y de las disposiciones corporales en su conjunto.

Cada uno de estos componentes que se hacen expresos en la representación que los sujetos tienen de sí exige prestar atención a la apariencia, la sensualidad, los regímenes y el porte corporal. Estos son aspectos del cuerpo que permiten guardar una especial relación con el Yo y la identidad.

La constitución de la apariencia, la sensualidad, el porte y los regímenes corporales suponen la elección de un conjunto de rutinas aprendidas para salir adelante, y suponen un control continuo del cuerpo. Son formas de compromiso en la vida cotidiana producto de las consecuencias de la

modernidad donde se hacen presentes el peligro y los riesgos corporales que ayudan a iniciar una "política de vida".

La identidad del cuerpo se constituye, entonces, como producto de una política que pone en juego la relación entre fiabilidad y riesgos de lo local y lo global en la sociedad contemporánea. De este modo, la apariencia, el porte, la sensualidad y los regímenes corporales hacen expresa la lucha de un sujeto que quiere ser competente (calidad transcultural y a la vez rasgo constante del flujo de la conducta en la vida cotidiana). En este sentido, los controles que asumen las rutinas corporales son parte integrante de la naturaleza misma tanto de la actuación, como de ser aceptable para los otros como competente.

Las rutinas presentes en los modos de ser, de actuar, de atención y de relacionarse suponen un control continuo del cuerpo. Son hábitos y orientaciones que se conectan con determinados aspectos del cuerpo y, a los fines de analizar la representación del cuerpo, se hace necesario identificar la forma que asumen. Entre ellos se encuentran (Giddens, 1997):

- Los regímenes corporales: entendidos como los modos de comportamientos regularizados pertinentes para la continuidad y el cultivo de características corporales. Estos regímenes corporales, que afectan los modos de sensualidad, son medios fundamentales por los cuales la reflexividad institucional de la vida moderna se centra en el cultivo —casi podría decirse en la creación— del cuerpo.
- La sensualidad del cuerpo: se refiere a la manipulación dispositiva del placer y el dolor.
- La apariencia corporal: concierne a todas aquellas características del cuerpo, incluidas las formas de vestirse y arreglarse, que son visibles a la propia persona y a otros agentes, y sirven habitualmente para interpretar acciones.
- El porte corporal: determina cómo utilizan su apariencia los individuos en ámbitos comunes de sus actividades diarias; se trata de la manera de

actuar con el cuerpo en relación con las convenciones constitutivas de la vida diaria.

Cada uno de estos aspectos que hacen al cuerpo (Giddens, 1997) se configura a partir de la elección por parte de los sujetos de cierto tipo de rutinas que definen determinados modos de ser, de atención, de actuar, de relacionarse del cuerpo consigo mismo, con los demás y el mundo material. Son características transformativas de los sujetos que dan cuenta de la identidad construida en la trayectoria de vida del sujeto.

En el marco de lo antes planteado, interesa en este estudio la representación del cuerpo en su relación con la institución universitaria en lo que respecta a: la construcción, reconstrucción, o ambas, de la representación que la casa de altos estudios promueve por medio de diversas maneras, y en las que el estudiante probablemente confía.[3]

La identidad de estas representaciones puede ser parte o no de las formas de control de la institución, y tiene resultados probablemente impredecibles. La posibilidad de que la apariencia corporal, el porte, la sensualidad y el régimen corporal puedan configurar lugares de restricciones o posibilidades para los estudiantes admite pensar que las mediaciones de las instituciones educativas también colaboran en la constitución del sujeto. Fundamentalmente, la referencia es a la condición de estudiante universitario en general y, en particular, en lo que respecta a lo identitario de la formación específica según la carrera de grado optada.

Las formas por las cuales los estudiantes constituyen sus representaciones desde estos lugares pueden ser de algún modo una respuesta que, fomentada por la institución, tienda a significar una retirada hacia razones

[3] La referencia es a la institución universitaria, quien contribuye en el efecto de asignación de determinados lugares otorgados al cuerpo, que ella no inculca y que ni siquiera exige expresamente, pero que forman parte de los atributos estatutariamente ligados a las posiciones que asigna, a las titulaciones que otorga y a las posiciones sociales a que estas titulaciones dan acceso (Bourdieu, 1988).

propias del "campo académico". Son reestructuraciones en los modos de ser, de atención, de actuar, de relacionarse con el cuerpo producto de la constitución de circunstancias y mediaciones en la universidad. Es decir que el cultivo del cuerpo y de las rutinas se constituye a partir de cualidades distintivas de los estilos de vida propios del nivel de educación superior por donde transitan.

Los argumentos aquí planteados, permiten reflexionar sobre cuáles son esas cualidades distintivas y hasta dónde puede pensarse en la posibilidad de constituir modos y modalidades específicas de representación del cuerpo. La línea de pensamiento que, en parte, se sostiene en lo desarrollado en los apartados anteriores permite pensar que las formas de relacionarse del cuerpo consigo mismo, con los demás y con el mundo material en la institución universitaria no se constituirían en un lugar de aceptación que referencia solo a lo que ha sido la trayectoria anterior vivida por el estudiante.

La representación que se tiene aquí del cuerpo remite a un lugar que es una parte fundamental del proceso por el que la identidad se constituye por medio del ordenamiento reflejo de la crónica del estudiante[4] (Giddens, 1997). Esto hace que la planificación de su cuerpo es en parte la construcción que se ha elaborado también en este entorno. Los compromisos que lo ligan van a expresarse en la racionalización de la acción respecto a estos dominios, los riesgos y consecuencias.

Lo aquí planteado importa particularmente cuando se piensa en la configuración de la representación en un campo de conocimientos y de prácticas específicas vinculadas a la titulación académica. El proceso supone un recorrido que transita tanto por la historia específica de constitución de ese campo —la forma que asume la carrera en la institución— como por la propia biografía del sujeto.

[4] En este sentido, la importancia de la identidad en la representación se liga a la capacidad de los sujetos para llevar adelante una crónica particular. Los contenidos de la identidad se vinculan a rasgos de los que están construidas las biografías y varían social y culturalmente.

Esto se comprende por la fuerte relación que une las prácticas culturales heredadas de la familia y el capital escolar, conjuntamente con el origen social del sujeto. A medida que aumenta su formación, se delinea la tendencia de la representación que se tiene del cuerpo, en un proceso de legitimación que se inscribe en la pertenencia a un campo que genera derechos y deberes. Esta es la razón por la cual se hace necesario fijar la atención en el efecto —quizás encubierto— de la institución educativa, de las composiciones de las titulaciones y de la asignación de determinadas valoraciones respecto del cuerpo.

Los procesos se ejercen a lo largo de la formación profesional, mediante la manipulación de la imagen de sí mismo que opera en la institución al orientar a los alumnos hacia definiciones que prestigian o devalúan su propio cuerpo. La asignación a un campo disciplinar, en determinado tipo de institución, se ejerce prioritariamente por la mediación de la imagen social de la posición considerada respecto del cuerpo, que se encuentra para el sujeto objetivamente inscripta.

De este modo, la institución contribuye en el efecto de asignación de determinado lugar otorgado al cuerpo, e impone unos modos de hacer, ver, juzgar y de decir que ella no inculca y que ni siquiera exige expresamente, pero que forman parte de los atributos estatutariamente ligados a las posiciones que asigna, a las titulaciones que otorga y a las posiciones sociales a que estas titulaciones dan acceso. Como dice Bourdieu (1988, p. 26):

> Mediante la titulación académica lo que se designa son ciertas condiciones de existencia, aquellas que constituyen la condición de la adquisición del título y también de la disposición estética, siendo el título el más rigurosamente exigido de entre todos los derechos de entrada que impone, siempre de manera tácita, el universo de la cultura legítima.

El cuerpo en la institución universitaria

El presente apartado focaliza la mirada en los modos de representaciones del cuerpo que tienen los estudiantes como consecuencia de su tránsito

por la educación formal, la atención especial a las marcas que otorga la educación superior universitaria. No perder la referencia a la mediación de este tipo de institución educativa para la configuración de la representación del cuerpo en lo que hace a los modos de apariencia, sensualidad, régimen y porte corporal, supone hacer centro en los rasgos identitarios que guían los atributos que se expresan en las representaciones en la universidad y en la oportunidad de expansión de dominios, riesgos y consecuencias que pueden tener estos saberes en el mundo académico.

En este sentido, problematizar el entendimiento sobre estos saberes, a los fines de identificar la representación del cuerpo que instituyen, implica poner en tensión el tipo de continuidad o discontinuidad con el pasado, y con ello el horizonte de lo que son nuevas opciones. Esto abre un conjunto de interrogantes: ¿el nuevo saber se diferencia en sí mismo?, ¿pierde referencia con los niveles educativos anteriores?, ¿se diferencia del pasado?, ¿cuáles son las marcas identitarias que impiden homologar estos saberes en campos académicos que difieren en su naturaleza?, ¿cuál es la lógica que los constituye?, ¿qué alcances y restricciones tienen sus dominios?

Interesa lo antes expuesto en tanto la posibilidad de nuevos dominios y la expansión del saber tienen que ver con la asignación de nuevas posiciones que se derivan de las nuevas situaciones, lo cual es probable que redefina el saber acerca del cuerpo en la institución universitaria, formas institucionales que hacen posible preguntarse: ¿alteran radicalmente el tipo de apropiación / dominio de un saber?, ¿alteran las dimensiones más íntimas de la experiencia corporal del estudiante? La extensión y la intencionalidad que definen el dominio preocupan, cuando de lo que se trata es de identificar los aportes de la educación universitaria en la reflexividad sobre sí mismo.

Los procesos de reapropiación del cuerpo se encuentran influenciados por aspectos institucionales que se desarrollan conforme a la referencia interna y los sistemas abstractos. Indagar la reflexividad que guía esa construcción exige analizar el saber que se tiene acerca del desarrollo corporal y los estilos de vida. Esto se manifiesta en el surgimiento de regímenes y apariencia corporal, formas de porte y sensualidad del cuerpo, en tanto

son marcos de posibilidades y opciones que delinean la representación del cuerpo, en que la universidad puede ocupar un lugar central en la constitución de la experiencia de vida.

De los registros de las entrevistas realizadas a estudiantes se pueden extraer los siguientes modos de representación del cuerpo en la institución universitaria a los que referencian las rutinas:

1. lugar otorgado a la sensualidad, la apariencia y el régimen corporal,
2. condiciones y consecuencias acerca de la sensualidad y la apariencia corporal.

El interés es problematizar la legitimidad del "lugar", "condiciones y consecuencias" que tiene el saber del cuerpo en la universidad en lo que hace a la mirada a sí mismo y a la relación con los demás. Estas construcciones no solo son referenciales, también se constituyen en un hito para los sujetos en sus procesos reflexivos, y es posible que permitan romper con la reificación del saber del cuerpo.

Hablar del "lugar" otorgado al saber como un modo de representación del cuerpo es hacer referencia a la posición que ocupa este tipo de conocimiento en las nuevas situaciones a que se enfrenta al estudiante. Se trata de las oportunidades que permiten diferenciar y delimitar un nuevo capital académico que impide la homologación con el capital poseído, que hubiera recibido el estudiante en el nivel educativo precedente. Esto es, un trabajo que intenta operar sobre la base de los dominios de los sujetos y que tiene como pretensión conocer algunos principios que distinguen "la naturaleza del saber del cuerpo en la universidad".

Las "condiciones y consecuencias" que asume el saber corporal como otro de los modos de representación del cuerpo se orientan a identificar "la naturaleza del entendimiento acerca de los saberes y prácticas de los estudiantes". Esto implica analizar el tipo de relación que establece el sujeto con el objeto de estudio de las ciencias, sus fundamentos, sus aplicaciones

y las consecuencias de las aplicaciones científicas en las prácticas institucionalizadas universitarias.

De acuerdo con lo antes planteado, a continuación se presentan los modos que asume la representación del cuerpo:

El primer modo de representación del cuerpo en la institución universitaria gira en torno al "lugar otorgado a la sensualidad, la apariencia y el régimen corporal" constituido a partir de las siguientes estrategias discursivas:

a) conexiones del saber corporal entre el nivel superior universitario y otros niveles educativos,
b) diferencias en la inserción del saber corporal en el nivel superior universitario y las posibilidades de reproducción de prácticas educativas,
c) distanciamiento espacio temporal que permite analizar la naturaleza de las posiciones del saber corporal que se adquieren a partir de pautas institucionales más amplias de la sociedad.

Las ideas centrales que atraviesan los discursos de los estudiantes respecto de las representaciones del cuerpo son las siguientes:

a) conexiones del saber corporal entre el nivel superior universitario y otros niveles educativos

- Por obligación en el colegio ya te digo desde jardín tuve educación física y bueno... Después, en la universidad educación física, pero ya te digo para nada fue mi fuerte. Nunca me llegó a gustar... Por ahí en el verano voy al gimnasio de mi viejo.
- ¿Qué hice?... Bueno, nunca hice mucha actividad física, salvo en la escuela primaria y en el secundario que te la obligan, en más acá en la universidad hice solamente un año... Es una de las materias que quisiera sacarla. Me parece que en el caso de la actividad física acá en la universidad..., si realmente les importara tanto la salud como dicen no te lo impondrían..., porque eso ya es insalubre, porque me parece que

vos podés elegir. A mí me encantaría si fuera optativa y si yo tuviera tiempo me iría dos horas a hacer gimnasia..., pero no tengo tiempo y me parece totalmente arbitrario que te lo impongan, muy autoritario..., nada democrático.

- Y tuve siempre, hice la obligatoria primaria, secundaria..., estos años que te dije que trabajé antes de empezar a estudiar, iba al gimnasio eso fue lo único voluntario que hice en determinadas épocas, como te digo iba meses luego dejaba y volvía y hacía otro tiempo..., o sea, por distintas exigencias en el trabajo..., o como te decía por el frío o porque tenía otras ocupaciones y tenía que dejar unas para hacer otras, pero lo hacía temporariamente. Después en los años en que hice el profesorado no, no hice nada; fueron todos (...) y en la universidad donde la gimnasia en los cuatro años es obligatoria.

Las razones argumentadas que permiten establecer conexiones del saber corporal entre los niveles educativos se reducen a un modo de atención de sí, producto de la obligatoriedad en la práctica educativa. Esta se entiende en términos de constricción de alternativas de opción, lo que reduce a "cero" la presencia de preferencias en lo que hace a la sensualidad del cuerpo: "para nada es mi fuerte. Nunca me llegó a gustar", "quisiera sacarla..., es insalubre", "nunca fui buena".

La circunscripción de opciones pone en evidencia el secuestro de la experiencia, la que se comprende cuando se analiza la influencia internamente referencial de otras trayectorias personales anteriores o paralelas, que otorgan otro tipo de oportunidades para los modos de atención de sí (tal es el caso de las posibilidades diferenciadas de prácticas de actividad física en el ámbito privado en relación con lo que brinda la universidad en la asignatura específica).

En este sentido, las cualidades habilitadoras y restrictivas reconocidas en cada contexto no solo hacen variar las formas de entender el saber, sino que a su vez lo reifican. La referencia es "a la obligación" de regímenes corporales (como representación negativa del modo de

comportamiento regularizado y pertinente para el cultivo de la salud del cuerpo y la manipulación dispositiva del placer del cuerpo en la asignatura Actividad Física y Deporte en la Universidad), frente a " lo voluntario" y con ello la posibilidad de un saber y unas prácticas que tienen como razón de existencia la participación por propia opción, lo que otorga la posibilidad de tener un carácter transitorio.

b) diferencias en la inserción del saber corporal en el nivel superior universitario y las posibilidades de reproducción de prácticas educativas.

- Y sí, sobre todo cuando ya entrás a la universidad y te empezás a relacionar con otra gente nueva que de repente no es la misma que la que tuviste en el primario y en el secundario... En la universidad es totalmente distinto, además, es como que amplías la mente porque son muchas cosas nuevas de golpe y bueno vas aprendiendo nuevas cosas... Aparte es como que te relacionás mejor si..., a lo mejor sos muy tímida es como que te abrís más en esa etapa..., como es todo nuevo, es como una práctica para vos abrirte para con los demás. (...) Claro, es lo que te contaba recién. Es un cambio, ya no estás totalmente pendiente... Eh, de cómo te vestiste, de que te compraste... Es como que tenés más libertad me parece.
- A mí me parece que en un sentido..., no sé cómo decirlo..., lateral..., me ha servido..., la gente que encontré en el ámbito..., mis compañeros de secundario y mis compañeros de universidad..., principalmente la universidad..., digamos..., si yo hubiera seguido..., digamos, si mi educación hubiera seguido en la UTN (Universidad Tecnológica Nacional), tal vez sería distinto. No tendría las relaciones que tengo ahora..., mi educación ha servido en manera lateral..., como herramienta que me permitió conocer otra gente..., otras personas..., pero en cuanto a educación formal me parece que no.
- Y acá no, en la universidad esta no, porque la universidad esta para los chicos sigue siendo un secundario. Un secundario, ¿por qué?, porque

van al profesor y le dicen profesor no tome prueba, saque algunos apuntes, sáquela. Vos, por ejemplo, vas a otra universidad y te dicen bueno Ética Profesional, y no podés quejarte con nadie, tenés que estudiarte todos esos libros. Esta universidad como es nueva es flexible, entonces el cuerpo del universitario promedio de acá no es un cuerpo de un universitario como el que yo veo en Córdoba, que, por ejemplo, los ves con muchos libros, carpetas, los ves todos transpiraditos. O ves los negros de arquitectura, los ves a todos los negros sentados en la plaza dibujando. Acá no los ves en ningún lado. Eso es..., y, por ejemplo, vos vas al FUNESIL y a lo mejor te das una vuelta todo por adentro y ves varia gente de botas negras y delantal. Yo te digo porque fui al Lácteo e hice tres años en el Lácteo (referencia a la escuela de Lechería y su articulación con la carrera de Ingeniería de los Alimentos) y allá la gente es diferente, es como que vos ves..., lo que más me quedó grabado en toda mi vida, que no sé si todavía existe, es que en el patio cuando salías..., la tubería de la fábrica de leche y queso...

Tomar como objeto las oportunidades que ofrece el campo académico para la creación de modos de apariencia es poner en cuestión a la universidad como lugar que legitima determinados modos de atención en las características visibles del cuerpo. Esto es objetivar la apariencia corporal a partir de los intereses específicos que se juegan en el campo académico.

La construcción de diferencias en el saber corporal en la universidad se encuentra restringida a algunas propiedades, visible al estudiante y a otros agentes, en tanto el sistema simbólico de distribución tiende a construir la lógica de la diferencia en las características que asumen los estilos de vida.

Los modos de relación con los demás se inscriben en algunos recursos de autoridad que colaboran en definir las representaciones de los estudiantes: "...ampliar la mente..., aprendés nuevas cosas..., relacionarse mejor, abrirse", "conocer otra gente" son algunos de los recursos de auto-

ridad desde donde los sujetos inscriben su modo de relación con los demás. Atendiendo a lo planteado se comprende que los estilos de vida se significan a partir de las propiedades identitarias que los estudiantes le atribuyen a la institución universitaria, la que ofrece la oportunidad de "ser vistos como diferentes".

De esta forma, la representación del cuerpo se estructura, por una parte, en la apertura de opciones, pues el efecto de este modo de análisis otorga determinada visibilidad al colectivo. Por otra parte, el juicio expresa el estado y el peso del capital simbólico en las relaciones sociales; por ejemplo, los criterios en lo que hacen "al cuerpo del universitario promedio..., muchos libros..., carpetas..., transpiraditos", lo que no favorece cuando es "una universidad es nueva y flexible".

La valoración de conocimiento y el tipo de exigencia en este ámbito marca la presencia de una forma preestablecida que delinea modos de ser, de atención y de actuar del cuerpo, los que, anclados en el sentido práctico, advierten sobre la circulación de otro carácter de apropiación del saber. La experiencia de vida se reifica en la medición de la relación de cantidad de conocimientos con "el peso" de su adquisición, lo que se traduce en este caso en un gasto de energía válido para el futuro.

Estos sistemas de clasificación y valoración son las apuestas para legitimar diferencias, las que se constituyen en lugares para la defensa de la identidad. Estas configuraciones son producto de las teorías de los estudiantes que colaboran en construir su estrategia discursiva. La referencia es, fundamentalmente, a las autonomías sustentadas en el capital escolar: "acumulación de conocimiento donde se es conocido y reconocido". Se trata de la reproducción de relaciones que, tomadas como evidentes, monopolizan luchas de los estudiantes garantizadas en el reconocimiento que le permite a la institución construir su "rango".

El lugar del saber corporal oficializado en el "rango" de ser universitario, circunscrito fundamentalmente a la apariencia corporal, elimina otros puntos de vista. Es un saber que opera a partir del diagnóstico respecto de la región donde se encuentra instalado y adquiere un reco-

nocimiento probablemente *per se*, lugar que fija prescripciones al cuerpo, si es que el estudiante quiere ubicarse en "el cuerpo del universitario promedio" y, con ello, la oportunidad de acceso al "tipo de garantías" que produce para algunos la academia.

Lo antes expresado permite pensar si la eficacia de ese tipo de capital simbólico es la que funda la realidad del saber del cuerpo. Las preocupaciones vienen a cuenta de las luchas de los estudiantes (que referencian a sus condiciones de existencia —entre otros aspectos no menos importantes), tal como de un modo u otro ha sido advertido en los capítulos precedentes. Son saberes inscriptos en el currículum nulo de la institución universitaria y que deberían integrar las oportunidades educativas del estudiante atento al desarrollo de los campos científicos y la fuerza con que se impone el sentido común y la tradición enciclopédica en los ámbitos universitarios.

c) distanciamiento espacio temporal que permite analizar la naturaleza de las posiciones del saber corporal que adquiere a partir de pautas institucionales más amplias de la sociedad

- Lo que sí, bueno, trataré..., trataré, como decís vos, de conciliar, tratar de llegar a un punto de equilibrio entre lo que yo reconozco es mi verdadera relación con mi cuerpo y lo que está aceptado (...) Educación Física, este año no lo he hecho, pero cuando lo he hecho..., y bueno iba, asistía, pero imponía unas condiciones.
- Hago exclusivamente la que es obligatoria en la universidad y me gustaría hacerlo, pero me falta el tiempo absolutamente, aunque puede llegar a ser como una excusa también porque no sé sí,... en estos momentos no me podría hacer el tiempo, pero en algunos momentos que me los hice en épocas después del secundario iba unos meses y dejaba..., o el frío o el cansancio, o que la noche tarde, o sea, siempre había una excusa, entonces eso es cierto, nunca me cuidé el cuerpo en cuanto a la actividad física..., soy consciente que lo tengo que hacer y es mi primer

meta apenas me recibo; o sea, que tenga un trabajo, y empezar a hacer gimnasia también. Pero a veces pienso que voy a tener más obligaciones, más responsabilidades que ahora en el estudio, y si no lo hago ahora no sé si lo voy a hacer después, pero me gustaría hacerlo..., y..., después no sé qué otra cosa puede ser.

- Sí, sí, exactamente lo mismo, eh..., cuando digo (...), o sea, del cuerpo no conocés nada, de lo físico no entendés nada..., o sea, lo hacés porque te obligan, porque te gustan o porque lo hacés naturalmente. Ya después cuando empezás la secundaria, que empezás a ver que existen otras cosas, otras alternativas ,... que podés ir a un gimnasio..., que podés hacer un deporte especial sin tener que, eh..., o sea, que te podés especificar en algo, que te podés expresar..., te vas dando cuenta que cambia. Yo, por ejemplo, cambié.
- Del cuerpo. Bueno, eh..., mi relación con mi cuerpo, mi relación con mi cuerpo tengo que confesar que nunca fue de lo más amigable. De hecho, nunca me importó mucho, así te lo digo lisa y llanamente, nunca me importó mucho mi cuerpo en sí. Mi preocupación con respecto a mi persona siempre estuvo abocada fundamentalmente a lo intelectual y, por qué, no en lo moral; pero, en lo físico como para hacer una división entre lo físico, lo intelectual y lo moral. En lo físico no tanto, por eso mismo yo muy pocas veces he hecho deportes; sufría mucho en educación física, este..., por eso mismo me parecen arbitrarias algunas cosas de nuestra universidad con relación a ese tema, sumamente arbitrarias. Este..., ojo, que si me gustaran los deportes me seguirían pareciendo arbitrarias (se ríe), pero no vamos a entrar en ese tema. Pero, bueno, repito, siempre me he abocado a otras dimensiones de mi persona y no tanto de mi cuerpo en sí. Quizás de hecho muchas veces he concebido a mi cuerpo en lo físico, este..., como un obstáculo para muchas otras cuestiones que tenían que ver con lo intelectual, por ejemplo. Y me parece un obstáculo mi cuerpo cuando no me responde y yo tengo que hacer algún trabajo o presentar algo, por ejemplo, me parece un obstáculo. Me parece un obstáculo cuando empiezo a sentir los efectos sobre mi cuerpo del no

hacer deportes y que eso influye en el rendimiento quizás de mi carrera. Pero bueno, eso es una elección que yo he hecho, no ocuparme tanto del cuerpo como para ganar ese tiempo más en lo intelectual.

La referencia a los distanciamientos espacio-temporales respecto de lo que es la mediación de la universidad para la constitución de la representación acerca de la sensualidad y el régimen corporal permite comprender argumentos que quizás se manifiesten como desarticulaciones frente a la utilización de los modos de atención y relación ante pautas institucionales más amplias.

La apropiación de reglas y su campo restrictivo para cada contexto institucional llevan a reflexionar sobre algunas de las estrategias argumentativa de los estudiantes universitarios que se detallan: "tratar de conciliar..., pero impondré unas condiciones", "muy pocas veces he hecho deporte..., me parece arbitrario..., mi cuerpo un obstáculo cuando no responde", "hago exclusivamente la obligatoria". Cada una de estas estrategias pone en evidencia las constricciones de la experiencia en la institución educativa, las que sobreviven bajo circunstancias que hacen visibles contradicciones con otros intereses de los sujetos.

Se comprende, entonces, que la estrategia se constituye a partir del sentido que los estudiantes le otorgan a la represión que genera la regla: "no conocés nada, no entendés nada..., te obligan, porque te gusta o porque lo hacés naturalmente", "concilias, tratas de llegar a un punto de equilibrio entre lo que yo reconozco es mi verdadera relación con mi cuerpo y lo que está aceptado", "la obligatoria..., nunca me cuidé" y las condiciones objetivas que se imponen al entrar en el juego de la regla: "me gustaría hacerlo pero me falta tiempo..., mi primer meta apenas me recibo, o sea que tenga un trabajo", "ya después empezás a ver que existen otras cosas..., otras alternativas..., que podés ir a un gimnasio..., que podés hacer un deporte especial".

El segundo modo de representación del cuerpo en la institución universitaria gira en torno a las "condiciones y consecuencias otorgadas al saber acerca de la sensualidad y la apariencia corporal" constituida a partir de las siguientes estrategias discursivas:

a) el reconocimiento a lo que se conoce, pero resulta esclarecedor en el campo de las ciencias.
b) el reconocimiento a los límites del entendimiento en el contexto universitario y las consecuencias inadvertidas: saber y régimen universitario, las condiciones de integración y el atravesamiento con otros regímenes institucionales.

Las ideas centrales que atraviesan los discursos de los estudiantes respecto de la representación "educativa" del cuerpo son las siguientes:

a) el reconocimiento a lo que se conoce, pero resulta esclarecedor en el campo de las ciencias

- La escuela sí..., la escuela me ayudó mucho, la escuela siempre..., la escuela, o sea..., siempre me tiré para lo natural yo..., la parte de la explicación del cuerpo..., después en el secundario ya la fue aplicando con las ciencias naturales, la fue aplicando con la relación que podría tener el cuerpo con las partes sociales y todo eso.
- Bueno, en cuarto año que tuvimos una materia, pero se hablaba solamente de salud, entonces ahí es que como..., bueno, se daba importancia a su cuerpo..., de cualquier manera, siempre tuvimos siempre gimnasia, eh, educación física, siempre desde jardín hasta fines de secundario..., bueno, siempre de que hay que darle importancia a la gimnasia, a la actividad física porque te ayuda... Bueno. Eh..., y en esta materia que te digo, bueno, es como que te hacían de que..., no automedicarse..., pero no más que eso...

- Tenía que dedicarme a ciertos cuidados especiales del cuerpo porque, digamos, es el medio que tiene cada uno para llevar a cabo el deporte. Para mí es lo más relacionado que hay respecto a lo deportivo (...) No por el hecho que cuando uno está en la etapa secundaria que principalmente yo hice deporte uno no se da cuenta, pero..., sin querer hace al cuidado al cuerpo. Porque uno en la secundaria no es una cosa que uno se tenga que poner a estudiar que esto y el otro..., y entonces sale, está con los amigos..., va o viene..., qué sé yo y necesita energía constantemente y come, come y eso..., y yo tengo doce kilos más desde que dejé el deporte y sin darme cuenta, porque yo seguía comiendo lo mismo que seguía comiendo cuando estaba en la secundaria..., pero el tema que uno no se da cuenta del cuidado que le da..., pero no se lo da..., no se le da un cuidado específico porque sin querer está haciendo algo para que el cuerpo se mejore...

La preocupación por el registro reflexivo de los estudiantes universitarios respecto de lo que se conoce y resulta esclarecedor en el campo de la ciencia (ligado fundamentalmente a "lo médico en términos de salud") tiene como objetivo indagar sobre las propiedades que revela el carácter situado de los discursos. Fijar la atención en estos regímenes institucionales remite al tipo de reconocimiento, su uso y a las garantías de sus argumentos para generar la representación que se tiene del cuerpo y de las acciones.

La naturaleza del entendimiento de los estudiantes tiene como criterios de credibilidad (Giddens, 1995) en lo que hace a la apariencia y el régimen corporal "lo natural..., lo aplicado a las ciencias naturales..., y la relación del cuerpo en las partes sociales", "la salud y la importancia de la gimnasia..., pero no más que eso", "ciertos cuidados..., como medio del deporte..., uno no se da cuenta, pero sin querer hacen al cuidado, al cuerpo". Buenas razones que, aunque reconocidas, tienen un alcance restringido en relación con lo que advierten los estudiantes como prueba

válida para dar cuenta de la realidad del saber corporal y también respecto de los criterios utilizados para su comprensión.

b) el reconocimiento de los límites en el entendimiento en el contexto universitario y las consecuencias inadvertidas

- Para el tema de la familia..., eso me parece para la cuestión de la familia, la escuela no..., no..., la interacción entre las amigas y los amigos no había nada relacionado; había ciertas materias como educación para la salud..., pero digamos era una isla, mi colegio era privado católico, era una isla dentro de..., y dependía mucho del profesor..., digamos, como educación nada... Y en la universidad..., en la impresión que yo tengo..., a la universidad la vivo como un ámbito de libertad y de..., no es que en el colegio secundario por sus características no era un ámbito de donde vos fueras o vos pudieras plantear tus ideas así no más..., no era..., era bastante represivo..., fuera sí, adentro no..., pero acá..., en este sentido pienso en la universidad que fuera y dentro, en ese sentido, es más o menos lo mismo, en más a veces fuera..., digamos..., la opinión pública te reprime más que cuando estoy acá adentro. En este sentido la universidad en mi relación con el mundo e incluido en el mundo el cuerpo, mi cuerpo..., lo noto muy positivo..., muy..., muy..., importante...
- ...un problema con mi estómago que yo no sé si será gastritis..., el cuerpo termina siendo este..., el lugar donde todo se va depositando y donde el cuerpo se expresa..., Entonces, yo creo, coincido un poco con Platón en ese sentido, yo creo que el cuerpo sería como una caverna...
- Si yo lo que noto es que a partir del momento que empecé la carrera universitaria..., yo venía de una época del secundario que le dedicaba más tiempo..., porque dos veces a la semana sí o sí hacía deportes, ya sea obligatorio por la..., por el equipo competitivo de la secundaria, o por alguna razón que siempre me dedicaba a hacer algo, y empecé a notar en primer año de la universidad que abandoné todo totalmente porque me consumía mucho tiempo el estudio; aparte el hecho de... ,

yo empecé viajando todos los días en los primeros dos años y era una cosa que del viaje llegaba tarde a mi casa y..., empecé a descuidar pero totalmente y, bueno, ahora que me vine a Villa María..., cuando me vine a Villa María a vivir acá, me vine con el objetivo de tratar de hacerme más tiempo para estudiar pero..., tiempo para dedicarle al cuerpo de ninguna forma..., inclusive yo veo que ando renegando con el peso desde que empecé porque viene la época de la secundaria y uno no puede dejar de alimentarse por el hecho de que necesita energías para estudiar y entonces está constantemente, no pendiente pero..., yo veo que necesitaría hacer algo más. Inclusive yo tengo pensado que cuando termine la universidad quizás ya dedicarme un poco más de tiempo, porque veo que es necesario estar bien no solo mentalmente, sino también el cuerpo influye estar bien mentalmente. Yo eso es lo que creo, con lo que he aprendido aparte en Educación Física me han enseñado que la educación no solo pasa por el intelecto sino pasa también por el cuerpo que ayuda mucho. Y no..., en esta época he dejado de prestarle atención..., no en el sentido voluntario, sino que desgraciadamente le he tenido que dejar de llevar el ritmo y me he venido muy debajo de lo que yo era anteriormente y no es lo mismo.

- No, porque me parece que hace falta más, o sea digamos no es muy..., la educación sexual que te dan en el primario o en el secundario es muy superficial..., tendría que ser más profunda más. Sí, también es un problema.
- Mirá, yo al secundario lo hice yo ya hace tantos años que..., o sea, tuvimos el tema en biología..., en el primario no, eh..., cosa que ahora los chicos en el primario sí, o sea yo tengo un hermano menor que yo y él cuando hizo el secundario sí tuvieron charlas con médicos que le explicaron todo..., ya en el primario, no sé..., no es que ahora los chicos se desarrollen más rápido porque, como te digo, mis compañeras se habían desarrollado en sexto grado y no habían tenido ese tipo de conversaciones. En el secundario sí, la materia típica en biología..., más que eso no, sí después tenés todo el tema de información del sida, que venían

médicos, pero lo normal, lo específico nada. Y después yo en el terciario en las materias más pedagógicas, eh..., psicología, sí íbamos viendo las etapas de crecimiento..., la parte de los bebés..., libido y distintas cosas que íbamos desarrollando, que te sirven para tu formación como docente y todo el tema del adolescente y las necesidades..., o sea, era un profesorado entonces estaba especificado a los docentes la relación y los distintos cambios en la personalidad..., el respetarlos, el ayudarlos, el aconsejarlos, eh..., todo eso lo fui viendo en el terciario, o sea, fuimos viendo los cambios en el cuerpo, pero también lo relacionamos con la forma de ser..., las agresiones que se manifiestan, los que se pegan, los que se sienten torpes por el cambio, todas esas cosas las fui viendo en el terciario no específicamente, eh..., en el cuerpo sí, no específicamente en lo sexual..., vimos toda esa parte, obvio, pero más que todo, en la forma de ser de los chicos..., en las conductas que iba manifestando y sí lo relacionaba mucho con el cuerpo, la profesora en esto que te digo que las chicas se sienten mal porque se sienten gordas..., que si están creciendo o que si no están creciendo los varones..., sí, todo eso lo fui viendo en la carrera que hice de profesorado, pero sí, no..., con la universidad no, para nada; o sea, no, para nada en cuanto al tema, eh..., al cuerpo si lo relacionas con la parte sexual, sí el cuerpo, porque tenemos actividad física, eso se manifiesta constantemente porque tenemos en los cuatro años, que es por lo cual yo te respeto ahora el tema de la alimentación, la gimnasia, la vida sana, el aire libre, el recreo que también es necesario y todo lo demás que un cuerpo sano acompaña una mente sana, eh..., sí, en la universidad se ve todo eso en el caso de la actividad física.

Los recurrentes señalamientos por parte de los estudiantes a las razones que ofrece la institución universitaria para la construcción de la representación de la apariencia y el régimen corporal remiten a:

a) ..."a la salud", a la importancia de una "educación tanto del intelecto como del cuerpo", "en el abandono de todo tipo de actividad física en la

universidad" (aun cuando la propia institución predica que la educación y la salud pasan por estos lugares).

b) ..."de la falta en la escuela que haya algo relacionado a la interacción social"—y que en la universidad es muy positivo e importante—, de que "el cuerpo termine siendo un depósito..., una caverna" como modo de explicación de los problemas a los que se enfrenta. O el caso de que "la educación sexual se transforme en un problema por la superficialidad de su tratamiento".

Estas representaciones permiten reflexionar sobre las consecuencias inadvertidas del saber del cuerpo en la universidad, frente al constreñimiento de las apropiaciones por parte de los estudiantes.

Los argumentos a favor de este tipo de análisis tienen como fundamento la relevancia de los aportes que pueden ofrecer las ciencias naturales y las ciencias sociales. Sobre estos campos (aun, por ejemplo, cuando se hacen presentes algunos atisbos del imperio de las ciencias naturales por parte de los estudiantes), se descubre la ausencia de referencia a innumerables significaciones que, como decíamos, ofrecen las ciencias para comprender la identidad del cuerpo.

Los espacios en blanco respecto de los aportes de las ciencias naturales se multiplican para lo que se entiende son los aportes del campo de las ciencias sociales. Lo antes expresado cobra sentido en la complejidad de significados que otorgan sentido a los modos, modalidades y medios de la representación del cuerpo. Esto habilita interrogarse —si bien excede el objeto de análisis de la presente investigación— sobre: ¿cuál es el tipo de preocupación que tiene la institución universitaria sobre estos saberes?, ¿cómo se explica la ausencia de sus aportes para la construcción de criterios de validez?, ¿cuáles son las razones que permiten sostener la identidad de la representación del cuerpo por parte de los estudiantes?, ¿es posible pensar que la universidad no tiene mucho que aportar respecto de lo que es la conciencia práctica y discursiva de las estudiantes?

El campo problemático interesa en términos de pensar la perpetuación de un saber donde "el ser universitario" restringe de continuo las oportunidades de apropiaciones para los estudiantes que, aunque no fueran intencionalmente buscadas por la institución universitaria, surgieron de sus condiciones y sus consecuencias.

Esto se comprende al introducirnos en la especificidad del régimen institucional, a partir de la argumentación de los estudiantes. La presencia de la actividad física y el deporte como asignatura del plan de estudio de la carrera de grado que invocan los estudiantes (en el tema "de la alimentación, de la gimnasia, la vida sana, el aire libre, el recreo..., cuerpo sano acompaña a mente sana") se transforma en el único intercambio significativo. Sin embargo, los estudiantes saben mucho más que lo que ofrece la institución, si bien contribuyen de continuo a producir y reproducir determinados lugares que de algún modo restringen la representación que se tiene del cuerpo.

Considerar que el tema de la representación del cuerpo es el campo de incumbencia solo de la Educación Física significa pensar que es un tema que carece de valor para constituirse en objeto de discurso filosófico, sociológico, económico, antropológico, etc. Surge entonces una pregunta, ¿cuál es la razón de ser "de lo educativo respecto del cuerpo"? Como lo señala muy bien una estudiante en la secuencia de su saber producto de la trayectoria académica: en el primario lo biológico; en el secundario, el sida, pero nada específico —caso contrario no es normal—; en el terciario (la referencia es a su paso por la carrera de formación docente), la psicología evolutiva, y en la universidad, la libido, la relación con la parte sexual "para nada". Lo que sí se reconoce es la oportunidad de respeto por la alimentación, el aire libre, el recreo como modo de acompañar el cuerpo a una mente sana.

La filiación que lo educativo tiene muchas veces a un "discurso médico" (Aisenstein, 2000), para clasificar y tipificar el cuerpo y sus modos de acción, se constituye en un filtro que no solo no abre la malla para la comprensión desde otros campos de estudio, sino que, también se ha podido

observar, no genera distinciones sustantivas de las prácticas educativas precedentes.

Lo esclarecedor de algunos saberes en la universidad es que reproducen de continuo los problemas de la institución para romper con las históricas apropiaciones del conocimiento. En estos procesos existen importantes lagunas de los aportes que ofrece la universidad (tanto desde las ciencias naturales como desde las ciencias sociales, entre otras no menos importantes) para conectar los intereses y las condiciones de realización del cuerpo y de las representaciones que tienen los estudiantes.

Se suma a ello la escasa conciencia e interés por parte de los estudiantes de encontrar en la universidad un nuevo saber, el que además ofrezca pistas para entender la identidad de su representación en campos tan disímiles como los referidos a Sociología, Diseño y Producción de Imagen y a la formación específica del contador público.

Lo significativo de estas diferencias, que podrían llegar a ser objeto de estudio de los estudiantes, quizás se obturen —tal como se han venido ofreciendo algunos argumentos— por el tipo y forma de un saber que bajo el régimen institucional también se reifica.

Conclusiones

En el desarrollo antes planteado no dejan de llamar la atención las descripciones que se hacen del cuerpo por parte de los estudiantes como entidad física, sistema de acción, de práctica y de implicación en la interacción en la vida cotidiana.

Quizás lo significativo para la comprensión del desarrollo del cuerpo en la sociedad y en las instituciones son los ordenamientos y rasgos reconocidos al cuerpo que se expresaron en los regímenes, porte, apariencia y sensualidad del cuerpo.

En estos modos de atención, al momento de describir su funcionamiento es difícil identificar dónde termina la coyuntura y la fuerza de la institución universitaria que hacen necesaria su utilización. El desplazamiento de sentidos gira en direcciones no muy claras en lo que se refiere a

la puesta a prueba de la habilidad, el sentido estético, la vida saludable, el placer corporal y las demandas de la profesión.

La falta de claridad para determinar el centro y la periferia desde donde se constituye el modo de representación de los regímenes se sostiene a partir de la hipótesis acerca de la dispersión de controles continuos y rigurosos del cuerpo. En este marco, el tema de los rituales (McLaren, 1995) en los regímenes ha sido un asunto particularmente rico para pensar la visión y la construcción que se realiza del cuerpo. El carácter preformativo que asume el cuerpo fue quizá uno de los indicios que permitieron comprender la forma muchas veces desconcertantes con que se manifestaban las representaciones.

Lo preocupante de estos discursos, de sus órdenes y formas institucionalizadas universitarias tiene que ver con la conciencia de las oportunidades de relación con el cuerpo. Estas se encarnaron en la identidad, y a la vez permanencia, de determinados poderes que se relacionan con la condición social, la condición de género y las condiciones propias de la educación formal, en especial la condición de estudiante universitario.

El establecimiento, los dispositivos y prácticas de estos "poderes" no solo ofrecen algunas pistas de los modelos corporales que priorizan, sino también, a la vez, nos permiten pensar su funcionalidad, para quienes afirman la realización de los regímenes por el estado de salud y el acceso a una imagen aceptable.

En este sentido, mostrar cómo se reflejan las variaciones de percepción, construcción y representación del cuerpo por parte de los estudiantes, según cuáles fueran las mediaciones que ponen en juego, nos permite de alguna forma aproximarnos al dominio y con ello el aprovechamiento que los sujetos tienen sobre su obrar en la interacción con otros. El hecho de que los estudiantes universitarios tengan, utilicen y formalicen en las entrevistas este tipo de conciencia discursiva y práctica acerca de su apariencia y porte nos puede dar una idea de la democratización de las prácticas y el arreglo con las convenciones de la vida diaria.

El interés por la permeabilidad, la homogeneización, la diversificación y la especialización de la apariencia corporal parte del reconocimiento de conflictos que este aspecto tiene en el pasado, el presente y el futuro de los estudiantes. "Dejar traslucir el estado de naturaleza o de cultivo del cuerpo", como dicen los alumnos, significa reencontrarnos con históricas preocupaciones dietéticas, higiénicas y estéticas ahora expresadas bajo la forma que plantea la modernidad.

Este encuentro con los procesos de objetivación que tienen los alumnos no deja de perpetuar la importancia que tiene el cuerpo para la constitución del sujeto y de las prácticas educativas. La lectura de las formas institucionales de estas prácticas quizás permita comprender mejor desde dónde se sostienen las lealtades, las que aún en el nivel universitario se multiplican de continuo.

Entender los procesos de producción, reproducción y legitimación de la apariencia corporal en este nivel educativo supone aceptar la fractura de las experiencias por parte de los alumnos, las cuales cargan de tensión y son débilmente controladas.

Atendiendo a lo planteado, y en función de los múltiples espacios en blanco —en los cuales este trabajo se introduce de modo exploratorio—, es posible dejar abierto algunos campos problemáticos ligados a los modos de inscripción de las representaciones del cuerpo en la institución universitaria. De algún modo la idea es adentrarse en los recovecos de la institución educativa (Furlán, 2000). ¿Cuáles son las causas que impiden la presencia de otras representaciones, otros saberes por parte de los estudiantes?, ¿por qué la universidad reproduce estos significados "educativos"?, ¿cuáles son sus intenciones pedagógicas?, ¿de qué se fía la universidad?, ¿cuáles son sus garantías y desconfianzas?, ¿por qué su ceguera frente a las representaciones de los estudiantes?, ¿por qué no se ve a sí misma como institución formadora?, ¿cuáles son sus restricciones y fortalezas para constituirse en objeto de investigación sobre estas temáticas?, ¿cuál es la consistencia del saber del cuerpo en la institución universitaria?, ¿qué prescribe la universidad?, ¿cuál es la influencia de la institución universitaria en los recursos utilizados por

los estudiantes al hacer expresa su representación?, ¿qué restringen?, ¿cómo interpreta las representaciones atendiendo a la diversidad en la composición de sus estudiantes?, ¿qué significados pasan inadvertidos?, ¿qué oportunidades se abren para la representación del cuerpo desde el campo de lo social y desde otros campos?, ¿qué accesos desde estos campos pueden pensarse como aportes "educativos" que ofrezca la institución universitaria?, ¿cómo piensa su currículum en lo que hace a estas temáticas para el siglo XXI?, ¿cómo pensar el tema del cuerpo en el currículum en lo referido a cada campo profesional?, ¿cuáles serían las discusiones acerca del cuerpo, de sus enseñanzas y aprendizajes?, ¿cómo pensar un programa?, ¿cómo inscribirlo en un campo de saberes interdisciplinarios?

Lo planteado llama aún más la atención, teniendo en cuenta la riqueza metafórica de una hipótesis sostenida por un estudiante universitario "acerca del peso del conocimiento que debe soportar el cuerpo" atento a la cantidad, densidad e inteligibilidad de dichas construcciones que, a la sazón, pertenecen al mismo lugar desde donde se constituyen: ¿por qué las retiradas de razones del mundo académico, de la historia de los campos científicos y profesionales?

Cada uno de estos interrogantes que se han planteado, en nuevos campos de estudios, pueden ser leídos a partir de diversos encuadres teórico-metodológicos que pueden aportar nuevos significados respecto de los resultados obtenidos en esta investigación.

Bibliografía

Aisenstein, A. (2000) *Currículum presente ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*, t. IV. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bourdieu, P. (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En W. Mills *et al*. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Genealogía del Poder, 13. La Piqueta.

———(1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

——— y J. C. Passeron (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
——— y ——— (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. España: Paidós.
Furlán, A. (2000). "La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar". En Silvina Gvirtz (Comp.). *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Buenos Aires: Santillana.
Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
——— (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
Moscovici, S. (1988). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós.
Marín, L. (1996). "Poderes y límites de la representación. Marín, el discurso y la imagen". 1994. En *Escribir las prácticas* Foucault, de Certeau, Marín. Roger Chartier. Buenos Aires: Manantial.
McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI.
Vázquez-Gómez, V. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gimnos.

La universidad como espacio del *juego interinstitucional*: la escuela en partida con la empresa y el lenguaje

SUSANA HERNÁNDEZ ARIAS

Introducción

En el contexto actual, y desde hace ya algunas décadas, las universidades mexicanas se han visto atravesadas por una lógica de mercado decantada en una racionalidad empresarial que ha intervenido la organización de la vida académica, las formas de generación del conocimiento y la función de la educación superior. Este escrito propone reflexionar desde lo institucional sobre dicha asunción de la lógica empresarial, pensando la universidad como un espacio organizacional donde se intersectan tres instituciones: la escuela, la empresa y el lenguaje. En este sentido, se concibe que cuando estas interactúan se produce un juego interinstitucional donde se van intercambiando fichas simbólicas. El punto específico en que se quiere centrar el análisis es en el juego interinstitucional en el espacio universitario, particularmente en la intersección donde se origina el traslado de significados provenientes de lo empresarial a la narrativa y a las prácticas en la universidad.

Previamente, y para poder pensar en la universidad como un espacio de encuentro interinstitucional, es necesario discurrir, por ejemplo en el contexto internacional, en cómo un conjunto de circunstancias específicas como la crisis económica en América Latina de los años ochenta y noventa originaron diversas políticas de ajuste económico con tintes neoliberales, donde se hizo presente la incapacidad económica para afrontar los gastos de los Estados, por lo que se tuvieron que implementar programas de

austeridad en educación. De manera que la globalización de la economía originó que no solo se establecieran pactos económicos entre los Estados, sino también se dio una mundialización de las agendas políticas.

De tal forma, empezaron a erosionarse las capacidades de diseño de políticas nacionales, por lo que los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, comenzaron a dictar políticas públicas que incidieron en la educación. Esto reconfiguró los modos en que las instituciones de educación superior operaban; se creó entonces un sistema de condicionamiento de los recursos financieros por parte de los organismos internacionales.

En este contexto, como apunta Mireles (2019), surge un traslado de indicadores y conceptos de las empresas al sistema educativo; por ejemplo, conceptos adheridos en la retórica de la educación superior como calidad, excelencia, innovación o emprendimiento (Mireles, 2019). De esta manera, se ha suscitado una transferencia de la lógica empresarial al quehacer de las universidades. De aquí surgen algunas interrogantes, ¿cuál es la relación de la escuela con la empresa y el lenguaje?, ¿qué función cumplen actualmente estas instituciones en la construcción de significados y cómo reconfiguran lo educativo en el espacio universitario?, ¿qué derivaciones ha tenido el traslado de significados de lo empresarial a lo educativo en las universidades? Para inferir algunas posibles respuestas, primero se debe considerar que estas tres instituciones encuadran la construcción de significados que configuran los actores universitarios, pues establecen sistemas de creencias compartidos.

En este sentido, y de manera inicial, es necesario establecer un punto de partida, una continua tensión —no oposición— entre lo social y lo individual; es decir, entre lo institucional y lo subjetivo como una relación de dependencia donde figuran dos niveles —lo micro y lo macroestructural—. En el nivel macroestructural, se incluyen primeramente las instituciones y sus interacciones: el interjuego institucional; esta noción puede entenderse desde la idea de que todas las instituciones se relacionan entre sí o depen-

den de otras. Simultáneamente, esta esfera corresponde a lo colectivo, lo instituido, lo regulativo y lo normativo, elementos que dan legitimidad a las acciones y formas de comportamiento.

Por otro lado, el nivel subjetivo atiende a lo instituyente, a la capacidad de acción de los actores, sin dejar de reconocer que son atravesados por las instituciones. En este escrito se navega entre estos dos ámbitos, para poner al centro la forma en que una red simbólica se ha instaurado actualmente en el ambiente educativo, específicamente en la universidad.

Este capítulo está organizado en varias secciones. En el primer apartado se presenta un acercamiento a las instituciones, para poder encuadrar su naturaleza y la función que desempeñan; se delimitará la funcionalidad general de las instituciones. Posteriormente, se exponen los elementos constituyentes asociados a tres instituciones: el lenguaje, la empresa y la escuela, para posteriormente poner la mirada en las instituciones en términos interactivos y de interdependencias entre las significaciones y los símbolos que producen, y concebirlas no únicamente como significaciones fragmentadas. A continuación se presenta lo relativo al interjuego institucional que se despliega en la universidad, se muestran algunas reflexiones sobre el resultado del conjunto de jugadas o movimientos efectuados por las instituciones, con la finalidad de dar cuenta del resultado de este juego en el escenario de la educación superior en el contexto mexicano. Del juego interinstitucional, entendido bajo la lógica de las relaciones que se van estableciendo entre distintas instituciones —así, al pensar en términos relacionales—, se puede colegir que las instituciones que interesan en este caso —la escuela, la empresa y el lenguaje— están correspondidas unas con otras, y que su confluencia ha denotado una red de significados provenientes de una racionalidad empresarial que circulan actualmente en la universidad como espacio educativo. Por último se plantean algunas coordenadas posibles del problema a manera de conclusión.

Preparación para el juego: la institución como red simbólica

El interés por analizar la naturaleza de las instituciones se ha hecho presente en el trabajo de varios autores (Berger y Luckmann, 1968; Hodgson, 2006; North, 2006; Romo, 2014, 2018; Searle, 2006), quienes, desde distintas disciplinas, perspectivas y posturas, profundizan sobre su función. Estos autores se preguntan: ¿cómo surgen, qué son, y cuál es la función de las instituciones?

Para responder a esta interrogante, Searle (2006) ha introducido una distinción entre los hechos sociales y los hechos institucionales, y asegura que "una subclase especial de hechos sociales son los hechos institucionales, hechos que tienen que ver con instituciones humanas" (Searle, 2006, p. 44). Otra distinción que realiza este autor se inserta en la necesidad de pensar en un sistema de reglas constitutivas que nos permiten crear hechos institucionales; este tipo de reglas puede pensarse de la siguiente manera: «X cuenta como Y», o «X cuenta como Y en el contexto C» (Searle, 2006, p. 46).

Por su parte, y desde otra postura, Berger y Luckmann (1968) parten de las formaciones socioculturales para comenzar a dar respuesta a la interrogante acerca de cómo surgen y qué son las instituciones; ellos aluden que lo que antecede a toda institucionalización es la actividad humana y su imperativo de estar sujeta a la reproducción y a la habituación. De esta manera, con las acciones "habitualizadas" liberan a los individuos de la carga de tener que tomar decisiones ilimitadas y poder prever las acciones de los otros. También, explican estos autores, la tipificación recíproca de acciones habitualizadas constituye las instituciones, estableciendo que determinadas acciones se realicen por determinados actores. Las instituciones implican historicidad, control, proceso de transmisión, requieren legitimación —para explicarse y justificarse— y atienden a la cohesión (Berger y Luckmann, 1968, pp. 73-75).

En lo tocante a la definición de las instituciones, Hodgson (2006) expone que son sistemas de reglas sociales establecidas y predominantes que estructuran las interacciones sociales, y que su función es crear expec-

tativas estables con respecto al comportamiento de los otros, ya que de esta manera limitan y fomentan acciones.

Asimismo, North (2006) afirma que la función principal de las instituciones es reducir la incertidumbre, debido a que proporcionan una guía estable para la interacción humana; esta estabilidad se basa en acuerdos, códigos de conducta, normas de comportamiento, reglas, leyes y contratos entre individuos (North, 2006, p. 16).

Sin embargo, hay autores que profundizan sobre la noción de institución y van más allá de establecer que son un conjunto de reglas, normas y convenciones determinadas por hábito y con una intencionalidad, y no solo se sitúan en los principios estructurales (Giddens, 2003, p. 54), sino también incorporan aspectos particulares de los actores que se ven circundados por las instituciones.

Tal es el caso de Castoriadis (2013), quien, para describir las instituciones, enuncia un componente bifronte, pues asume que

> la institución es una red simbólica, socialmente sancionada y que asigna símbolos. En donde es posible identificar dos elementos constituyentes: un componente funcional —que le permite sobrevivir y tener una lógica identitaria— y un componente imaginario y simbólico —que otorga a los individuos la posibilidad de reunirse (Castoriadis, 2013, p. 211).

Estos componentes de las instituciones posibilitan la construcción de una realidad consensual conformada de significaciones que participan en el imaginario social; en ellas es posible reconocer sistemas de creencias, opiniones, actitudes, valoraciones, informaciones, estereotipos, imágenes y códigos compartidos que se adquieren, manifiestan y circulan a través del lenguaje en las interacciones cotidianas.

Si bien los autores anteriormente presentados van delineando cuáles son las características de las instituciones, entre ellas se puede destacar que establecen conjuntos de reglas que estructuran las relaciones sociales, determinan que ciertas acciones se realicen por actores específicos, incorporan

sistemas de creencias con respecto a determinado orden, permiten a los individuos darle sentido a su alrededor, implican una historia compartida, encuadran el comportamiento humano y requieren legitimarse y elaborar procesos de transmisión de esa legitimación. Por lo tanto, las instituciones anteceden a los individuos y representan lo profundo; es decir, aquello que no se puede cambiar tan fácilmente.

Para encuadrar las reflexiones de este trabajo, al hablar de institución se apuesta por la perspectiva de Castoriadis, debido a que lo que interesa es pensar las instituciones con una faz funcional, pero sobre todo como un conglomerado simbólico-imaginario que instituye, posibilita y media los lazos de convivencia entre las personas. Aquí resulta conveniente realizar un apunte, y es que, si bien las instituciones ofrecen las reglas, los recursos, los órdenes y los marcos de significación y de acción, la red de significados producidos y reproducidos desde/con/en ellas no son únicamente un marco para inducir acciones a los individuos, pues no se consideran como entes pasivos, sino con capacidad de agencia; así, pues, no habrá que perder de vista el peso que otorgan las instituciones en la manera de pensar y conducirse las personas.

Características de las instituciones jugadoras en el espacio universitario: el lenguaje, la empresa y la escuela

Una vez delimitada la naturaleza general de las instituciones, habrá que delinear las peculiaridades de las instituciones que participan en el juego interinstitucional que interesa, este se puede entender bajo la lógica de las relaciones e interacciones que se van estableciendo entre distintas instituciones y dan lugar a un intercambio de piezas simbólicas. Al pensar en términos relacionales, se puede inferir que las instituciones que interesan en este trabajo —la escuela, la empresa y el lenguaje— están correspondidas unas con otras, y que su confluencia ha hecho emerger una red de significados en torno a diferentes aspectos de las universidades mexicanas como espacios educativos.

Primero se abordará el lenguaje. Esta decisión no es arbitraria, sino atiende a la naturaleza del lenguaje como institución. Se asume que el lenguaje es una institución debido a que, como sistema de signos, está constituido por reglas —tal es el caso del lenguaje hablado con su gramática, semántica y sintaxis—, convenciones —como ejemplo tenemos la arbitrariedad de los signos lingüísticos, las intencionalidades compartidas—; prácticas que posibilitan y regulan las funciones específicas que las personas requieren para poder desempeñarse dentro de su entorno. Al respecto, Halliday (2001) destaca que:

> El lenguaje tiene que interpretar toda nuestra experiencia, reduciendo los fenómenos infinitamente variados del mundo que nos rodea, y también de nuestro mundo interno, los procesos de nuestra conciencia, a un número manejable de clases de fenómenos: tipos de procesos, acontecimientos y acciones, clases de objetos, de gente y de instituciones (p. 33).

En este sentido, entre sus funciones, además de permitir a las personas interpretar su experiencia y representar el mundo que las rodea en las varias modalidades de actos de habla (Searle, 1997, p. 96), les permite establecer sistemas de creencias y códigos compartidos en su contexto social que posibilitan la comunicación y las interacciones cotidianas, el lenguaje configura y posibilita el intercambio conceptual y sus significados, con lo que se convierte en instrumento y mediador de las relaciones humanas (Butelman, 1998, p. 21). Esto tiene que ver con el intercambio de signos y con la construcción de lo simbólico-imaginario, dado que estos no están dados *a priori*, sino nacen en el momento de la interacción. Los símbolos se objetivan, los sujetos los interpretan, aparece el sentido y estas interpretaciones son una guía para las acciones. El rasgo del lenguaje esencial para la constitución de los hechos institucionales es la existencia de mecanismos simbólicos, como las palabras, que, por convención, significan, representan o simbolizan algo que va más allá de ellas mismas (Searle, 1997, p. 75).

Por otra parte, el lenguaje es también considerado como una metainstitución, ya que no es posible encontrar instituciones fuera del lenguaje, todas ellas necesitan de la participación del lenguaje para constituirse como tales (Alegre, 2011). En este tenor, el lenguaje goza de primacía lógica sobre las demás instituciones, porque es esencialmente constitutivo de la realidad institucional; como afirma Searle (1997), "el lenguaje es la institución social básica en el sentido de que todas las demás presuponen el lenguaje, pero el lenguaje no las presupone a ellas" (p. 75). Se hace evidente, pues, su función recursiva.

Lo anterior hace recordar la noción de "juegos del lenguaje" que Wittgenstein (1999) utiliza para referirse al todo formado por el lenguaje y las acciones con que está entretejido. En términos del juego interinstitucional, se podría decir entonces que el lenguaje se puede permitir interactuar con todas las demás instituciones, pero no solo eso, sino también hace posible que las demás instituciones existan, que se legitimen y justifiquen.

Otra institución participante en el juego interinstitucional en el espacio universitario es la empresa; para pensar en ella desde una visión sociológica podemos recordar primeramente a Weber (1964), quien concibe la empresa económica privada, a diferencia de la empresa política, como una actividad autónoma orientada por el cálculo de capital y el cálculo de los riesgos y ganancias para controlar las ganancias o pérdidas efectivas (Weber, 1964). Desde las reflexiones de este autor, la empresa es una asociación que requiere un tipo de administración. Sin embargo, esta perspectiva nos permite únicamente recuperar dos elementos centrales de la empresa: que es una asociación donde se realiza una actividad económica, y que persigue determinados fines orientados a la ganancia de capital.

Pero, ¿por qué puede considerarse la empresa como una institución? Como especifica Romo (2018), "es una institución porque hay en ella acciones y conductas, no necesariamente formales, que se asumen como obligatorias, o como modelos de conducta *a priori* en el imaginario de los actores involucrados" (Romo, 2018, p. 12). Como en líneas anteriores se ha mencionado, de manera vinculante las instituciones tienen un compo-

nente funcional y otro simbólico; en el caso de la empresa, su componente funcional atiende a la función que desempeñan en el sistema productivo para satisfacer algunas necesidades humanas.

Al respecto, Aubert y Gaulejac (1993) consideran que, como cualquier institución, además de su componente funcional, la empresa crea y tiene un componente imaginario que integra un conjunto de valores y reglas específicos para ella. Como resultado, da una cierta imagen autodeterminada en sus acciones comerciales, pero también es productora de significados que se comparten socialmente.

En este sentido, en su componente simbólico, afirma Romo (2018), podemos encontrar aspectos ritualizados, reglas constitutivas, asignación de estatus y valores alrededor de diversos aspectos de la vida social, como, por ejemplo, valoraciones e imágenes en torno al empresario / capitalista, a los empleados/ trabajadores / asalariados o a su función en la economía. De esta manera se van construyendo significaciones imaginarias sociales e individuales (Castoriadis, 2013, p. 231), asignando roles específicos, legitimando saberes a través del lenguaje y las comunicaciones, así como las valoraciones asignadas a estos aspectos, induciendo y estimulando acciones que constriñen a los actores.

Resumiendo, la empresa es considerada una institución, primero, porque establece acciones habitualizadas en la sociedad, pues instituye modelos de conducta orquestados que persiguen fines específicos —por ejemplo, la estandarización de los procesos, la competencia, la ganancia, la eficiencia en la asignación de los recursos, la competitividad, la producción, la flexibilidad—; luego, sobre esos fines y orden particular, la empresa ata significantes a significados que originan un sistema de valores y conceptos que van estructurando las interacciones sociales.

Por su parte, la escuela, considerada como un espacio secundario de socialización, es especialmente una institución compleja que abarca componentes duales y contradictorios. Lidia Fernández analiza esta trama de contradicciones y asienta que las instituciones educativas se ocupan de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo y lo

empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, que al mismo tiempo pretende emancipar a los individuos a través del conocimiento y entregar una llave para su desarrollo individual (Fernández, 1998, p. 25).

Esta visión de la escuela compleja como institución coincide parcialmente con las reflexiones sobre el sistema de enseñanza realizadas previamente por Bourdieu y Passeron (1996), quienes manifiestan que todo sistema institucionalizado se debe a las características de su estructura y funcionamiento. Estos autores argumentan que, si bien la función de la escuela es, por un lado, controlar y propiciar las cualificaciones técnicas (función técnica) que se requieren y exigen para los mercados de trabajo, en otro sentido es crear cualidades sociales (función social de reproducción) para perpetuar las relaciones de clase que el sistema escolar inculca (Bourdieu y Passeron, 1996).

Desde esta lógica dual, las instituciones educativas contienen una dimensión normativa, pues establecen un sistema de regulación y control. Con esta cualidad se proponen significados formales e informales en torno a diversas situaciones —establecen valoraciones e imágenes respecto de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, la función de la universidad, el trabajo, etcétera —, al mismo tiempo que asignan roles y tipos de relaciones entre los actores —establecen, limitan y fomentan las acciones que realizan los distintos actores, pensemos, por ejemplo, en el caso de los estudiantes y profesores—. Estas producciones simbólicas se manifiestan y perpetúan a través del lenguaje, creando su propia lógica de acción y encuadrando el comportamiento humano.

El *juego interinstitucional* y el intercambio de *piezas simbólicas*: la universidad empresarializada

En lo referente al interjuego institucional, con la intención de establecer cuál es la relación que existe entre las instituciones que interesan —la escuela, la empresa y el lenguaje—, y cómo interactúan en la Universidad en el escenario mexicano, pensemos primeramente en las generalidades de la noción de juego. De manera simple, en este caso se puede tomar el

juego como un ejercicio o actividad que persigue objetivos, regulado por reglas y recursos, donde se operan tácticas, así como estrategias de ofensiva, defensiva e intercambio. El juego sugiere toma de decisiones, que en algunos casos implican procesos de conflicto, pero también de negociación.

Sin embargo, en este escrito no se concibe las instituciones únicamente como "las reglas del juego de una sociedad", como afirma North (Hodgson, 2006, p. 17), sino se piensa en ellas como involucradas en un juego de segundo orden, donde las instituciones observan a las otras y a sí mismas. Esto permitirá poner la mirada en las instituciones en términos interactivos y de interdependencias, dinamizando las significaciones y los símbolos que producen para comprenderlas no solo como marcos de significados y símbolos discretos o fragmentados.

¿De qué manera la universidad es atravesada por la empresa, la escuela y el lenguaje? Como se apuntó, el lenguaje es la institución madre, la que alimenta, contiene y mantiene a las otras instituciones, porque las instituciones necesitan del lenguaje y el lenguaje es él mismo una institución. Conviene subrayar que, en este caso, si bien el lenguaje es el vehículo de los significados y símbolos legitimados por las instituciones, lo más importante de su posición es que es el productor y a la vez el reproductor de estos significados. En palabras de Gadamer, el lenguaje no es únicamente un sistema de signos que nos permiten formarnos representaciones que de alguna manera "hacen las veces de objetos", sino, sustancialmente, es una expresión del modo humano de "ser en el mundo" (Gadamer, en Giddens, 2012, p. 84).

Ahora, la empresa como institución en el contexto de capitalismo, posee también una doble faz: la funcional, que se encarga de la producción de bienes y servicios, y la simbólica, donde se han generado producciones imaginarias que circulan de manera universal en el ambiente social —incluyendo el educativo—, y dan vida a través del lenguaje a una narrativa contemporánea asociada a diversos aspectos sobre la economía, el trabajo, los jóvenes, la producción del conocimiento, la función de la escuela, el desarrollo, el éxito y los estudios.

Bajo esta partida —entendida como el conjunto de cada una de las manos que participan en el juego— entre el lenguaje, la empresa y la escuela, surge un traslado de significados y conceptos de la empresa al sistema educativo —es el caso de la universidad en el contexto mexicano—; esta transferencia desde la empresa se hace presente en el surgimiento y la popularización de conceptos adheridos a las narrativas y al quehacer de las universidades, como *calidad, excelencia, emprendimiento, innovación, evaluación, gestión, indicadores, competencias* y *acreditaciones*, todos ellos referidos y encauzados de alguna manera hacia la supuesta eficiencia, el rendimiento y las mejoras en las universidades.

En este sentido, se va vislumbrando cómo se transfieren a la universidad las reglas de una institución —como la empresa— que apela a lo privado. Este tema ha sido ampliamente estudiado por numerosos autores (Alves, 2019; Ibarra, 2005; Laval, 2003; Mireles, 2017, 2019; Jiménez, 2006), quienes, desde distintos contextos y enfoques, se interesan en analizar cómo han permeado en la escuela, mediante distintas jugadas, las piezas simbólicas de la empresa. Sobre estas jugadas en el espacio universitario, Ibarra (2001) plantea sobre la lógica empresarial que:

> comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de acción de las poblaciones, afectando sus modos de existencia (Ibarra, 2001, p. 15).

La universidad moderna, afirma este autor, se transformó en una universidad empresarializada:

> como una institución diseñada a imagen y semejanza de la empresa y sus sistemas de gestión. Desde este momento, la universidad deberá adaptarse constantemente a su medio para producir los conocimientos que requiera la industria, pero también para formar a las personas con las habilidades y cono-

> cimientos que reclaman las empresas y las instituciones de la sociedad (…) De esta manera, la universidad "aprendió" de la empresa gracias al impacto y paulatina generalización de los nuevos métodos de racionalización del trabajo (Ibarra, 200, pp. 23-24).

Mireles (2016) ejemplifica cómo esta empresarialización alcanzó a la universidad —y profundiza sobre la aparición de la noción de excelencia en la educación superior—, y precisa lo siguiente:

> en las décadas ochenta y noventa del siglo xx las formas de organización empresarial se transformaron para alinearse en torno a la búsqueda de la excelencia y la calidad, ello trajo consigo cambios en la política de la educación superior (…) el ámbito empresarial se extendió a otros sectores de la sociedad. La educación —y particularmente el sistema universitario— se vio influenciada por esta tendencia. Los parámetros de la administración eficiente, tuvieron gran impacto en la organización y la formulación de las políticas de las instituciones de educación superior (p. 19).

Del mismo modo, y para explicar lo que ocurría en el medio juego, Laval (2003) relata que, en un contexto neoliberal, la empresa se convirtió en el principal motor y el horizonte del sistema económico y social. En consecuencia, la institución escolar ha experimentado, al igual que otras instituciones pero con una intensidad excepcional, lo que este autor llama una verdadera "transferencia terminológica" de la empresa a la escuela; así, parece que todo el léxico que rodea a la empresa puede aplicarse a la acción educativa en todas sus dimensiones (Laval, 2003, p. 83).

Esta transferencia terminológica ha traído como resultado que en los últimos años se haya dado un cambio en el sistema de creencias y de comportamientos de la escuela, de tal forma que ciertos temas, como es el caso de la calidad, la excelencia, la innovación o el emprendimiento, han dominado a las agendas en políticas educativas.

¿Qué derivaciones ha tenido para la función de la universidad este solape entre las fichas simbólicas de la empresa en la escuela a través del lenguaje? Si pensamos la universidad, tradicionalmente y desde sus orígenes, a diferencia de como la conocemos actualmente, en un principio, enuncia Gonzalo Soto (2005) que "*universitas* significaba una comunidad o asociación, un colegio o cuerpo constituido con miras a un fin determinado" (Soto, 2005, p. 59).

En este sentido, la *universitas* como agrupación, comunidad o gremio se conformaba para proteger sus intereses y conocimientos respecto de un oficio. Esta idea fue evolucionando hasta mutar, se convirtió en una corporación de personas que querían enseñar y personas que deseaban aprender —alumnos y maestros—; sobre esta noción de universidad, Pedro de Velazco afirma:

> La universidad nace como lugar/comunidad que congrega sabios y aspirantes al saber; los supone instruidos, al menos en los rudimentos de la filosofía, en las artes de hablar y argumentar; o los acaba de preparar para ello. Podríamos decir que, desde la sabiduría de sus doctos, intenta conferir saberes, conocimientos y sentidos al legista, al médico o al teólogo y certifica a algunos para enseñar a los legos (De Velazco, 2018, pp. 56-57).

En sus inicios, la función de la universidad como corporación de maestros y estudiantes estaba más vinculada a considerar la educación como principio que promovía la adquisición de saberes y conocimientos concernientes al humanismo, las artes liberales, la teología, el derecho y la medicina; en las universidades se reivindicaban "los ideales de la sabiduría" (Cárdenas, 2009, p. 373).

Luego, con el capitalismo industrial, emerge una asociación de la economía y la educación superior como proveedora de mano de obra, muta la función de la universidad. Ya en la modernidad, con la intención de que se responda adecuadamente a los requerimientos económicos de la sociedad, cambia el foco de atención hacia una función profesionalizante. Las

universidades pasan a ser vistas como factores de producción esenciales para el funcionamiento de las economías de mercado (Alves, 2019, p. 71). Por esto, la noción de la universidad como un espacio para el tránsito de conocimiento y saberes complejos se transformó, "la Modernidad nace relativamente al margen y un poco en contra de la *Universitas*; en contra de su comprensión del mundo, de su propia misión, de su saber/conocer y de sus metodologías tradicionales" (De Velazco, 2018, p. 57); en cambio, se acentuó en la función de la universidad como formadora de capital humano.

De esta manera, cuando la escuela y la empresa intercambian sus fichas simbólicas, se transforma sustancialmente la función de la universidad; esta dejó de ser un referente cultural de la sociedad que buscaba los ideales de la sabiduría y se convirtió esencialmente en una estructura de gerencia en una empresa (Freitag, 2004, p. 43) que, como tal, adoptó una función instituida en la búsqueda de la eficiencia, la flexibilidad, la utilidad y la ganancia, directamente comprometida al servicio del mercado. Sobre esto reafirma Laval que "la institución escolar ya no encuentra su razón de ser en la más equitativa distribución posible del saber, sino en las lógicas de productividad y rentabilidad del mundo industrial y mercantil" (Laval, 2003, p. 82).

Ahora bien, bajo algunos rituales, reglas y valores de la empresa, la escuela tuvo que interiorizar nuevas metas y legitimar la constitución de un nuevo simbolismo institucional. Este aspecto se puede ilustrar cuando las universidades se adecuaron a los mecanismos de mercado, y tuvieron que implementar programas de evaluación y adopción de proyectos asociados al financiamiento. Aquí, lo que valdría la pena es pensar cómo interactúan estas regulaciones políticas, económicas y sociales, como elementos imbricados de la empresa a la escuela, sobre el comportamiento de los individuos.

¿Cuáles han sido los resultados de la adopción y el traslado de indicadores y conceptos de lo privado a la universidad para sus actores educativos? Las piezas simbólicas de la empresa no trajeron consigo solo nuevas narrativas entre los actores educativos, sino también nuevas prácticas, algunas reales y otras tantas simuladas. Con la empresarialización de la universidad

se reconfiguró un estilo institucional particular (Fernández, 1998, p. 41) donde se puede reconocer que:

- *Los actores educativos incluyeron nuevos aspectos en la socialización institucional:* se incorporaron aspectos ritualizados y reglas para evaluar la escuela en búsqueda de nociones unívocas, como la excelencia, la calidad o la eficiencia.
- *Se crearon nuevos modos de reaccionar frente a las dificultades:* como la gestión estratégica, la inclusión de un modelo gerencialista, la gestión de la calidad, la rendición de cuentas y la búsqueda de la eficiencia administrativa.
- *Se modificaron las formas de percibir y juzgar la realidad:* se asignaron estatus, valores e imágenes alrededor del mérito, los estímulos, la innovación, el emprendimiento, de nociones como la excelencia o la calidad, legitimando saberes sobre ellos a través del lenguaje.
- *Cambió la manera de distribución del poder y las responsabilidades:* la centralización, los estándares de desempeño, la burocratización, las acreditaciones, la sobreabundancia de indicadores que la mayoría de las veces, lejos de favorecer, obstaculizan y oprimen la labor de las actividades académicas.

Se debe agregar que la empresa, en consonancia con la escuela y el lenguaje, estriban las acciones relacionadas con la empresarialización de la universidad a través de sus poderes simbólicos —creando significados— y sus poderes deónticos —la creación de derechos y obligaciones— (Searle, 1997, pp. 111-112), con la intención de obtener resultados que empaten y cumplan con este nuevo estilo institucional. Lo simbólico tiene un componente esencial —imaginarios y representaciones— que operan en el nivel institucional y subjetivo: durante la socialización, estas instituciones —en consonancia con otras tantas— transmiten a los actores el discurso prevaleciente en su medio social y les proponen imágenes de sí mismos, algunas de las cuales son rechazadas y otras son integradas otras en su

subjetividad. Hay una lógica dentro de un discurso proveniente desde la empresa instalado en la escuela que propone imágenes deónticas de lo que deben ser y hacer los actores educativos; por consiguiente, las universidades y sus actores se ven alcanzados por marcos de racionalidad del mercado.

Para ejemplificar lo anterior, pensemos en el caso concreto de dos tipos de actores en las universidades mexicanas, los académicos y los estudiantes. Para referirse a los primeros, Jiménez (2006) apunta que con la instauración de la racionalidad empresarial en la educación superior se promueve la figura de un trabajador académico racional-optimizador, flexible, con salarios asociados a la productividad regulada, contratación provisional, estratificado y fragmentado, polivalente, funcional y competitivo, se fomenta un mercado académico en el que priva la competencia por recursos económicos, simbólicos y poder, insertado en un espacio universitario atomizado (Jiménez, 2006, p. 50). El problema es que con la lógica empresarial se crea un "capitalismo académico" que limita la autonomía intelectual y organizacional de la universidad de forma radical y conduce a las universidades a los males del productivismo y del inmediatismo (Alves, 2019, p. 73).

Para el caso de los estudiantes en las universidades, la racionalidad empresarial se puede ejemplificar con el surgimiento, la legitimación y la promoción del emprendimiento en la educación superior como una de las vías principales para mejorar la empleabilidad, el crecimiento económico y la movilidad social entre los jóvenes egresados de las universidades (Hernández, 2019). En este sentido, las cualidades ideales del estudiante-emprendedor, tales como autonomía, creatividad e innovación, la iniciativa, actitud proactiva, capacidad de gestionar las situaciones de estrés, la gestión del riesgo, el liderazgo, la motivación, entre otras, pretenden establecerse como una norma social en las universidades (Martínez y Amigot, 2015, p. 25).

En la narrativa contemporánea respecto de la calidad, la excelencia, el emprendimiento, la innovación o el liderazgo, se va configurando un discurso que construye matices en diferentes valoraciones respecto del éxito, la investigación, el trabajo, los méritos, la manera como deben pensar, trabajar,

generar conocimiento y conducirse los actores educativos, como si se tratase de una colonización del ser. Precisamente, lo empresarial-educativo está cargado de producción y consumo de capital simbólico, y este alimenta discursos macrosociales como el crecimiento económico, el desarrollo, la optimización de la educación, pero, al mismo tiempo, puntualiza en aspectos subjetivos de los actores.

Los resultados del juego interinstitucional entre la empresa, la escuela y el lenguaje figurados en el traslado de significados provenientes de lo empresarial a la narrativa y a las prácticas en la universidad que se han presentado en este apartado se pueden sintetizar de la siguiente manera: 1) se transforma la función y la esencia de la universidad; 2) se configura un nuevo estilo institucional en las universidades; 3) se han inducido cambios en las acciones de los actores educativos, determinando que ciertas acciones se realicen por actores específicos.

Partidas pendientes

Por último, es importante considerar a manera de cierre dos aspectos pendientes. El primero de ellos es sobre el juego interinstitucional, que nos incita a discurrir que las instituciones no pueden pensarse separadas; como entidades aisladas, en la dinámica del sistema social están en constante interacción, por lo que resulta interesante comenzar a pensar sus interrelaciones, sus cruces y tensiones. Esto da pie a considerar la universidad como escenario de un juego entre tensiones, pero no solo como la tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente, sino también como un juego de tensión interinstitucional.

En este juego queda otra partida inconclusa, la de los actores educativos. Como hemos podido observar, la escuela permanece en jaque, por lo que resulta trascendental continuar analizando "cómo los grupos de cada institución representan el mundo social donde viven y qué parte cree que ocupa cada uno o no" (Butelman, 1998, p. 19). Queda pendiente conocer cómo los actores de las universidades estructuran los discursos, representan y asignan significados a las nociones y prácticas provenientes de lo empresarial, cómo

le dan sentido, a través de la memoria, de su biografía, de la experiencia vivida, a una narrativa con ciertas pertenencias (inter)institucionales. Por ello analizar las instituciones de vida (Kaës, 1996) de los actores educativos para conocer cómo interpretan la empresarialización de la universidad es una tarea vigente y pendiente.

Bibliografía

Alegre, J. (2011). *Concepciones institucionalistas del lenguaje en la perspectiva pragmática contemporánea.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23167/Documento_completo.pdf?sequence=3.

Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67–74.

Aubert, N. y V. Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.

Berger, P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Butelman, I. (1998). "Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites" en I. Butelman (Comp.). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 9–39.

Cárdenas-Castillo, C. (2009). "Problematización de la relación con el saber. Un acercamiento a partir de Francis Bacon". *Xipe Totek*, *Revista Trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO*, *18*(4), 355–373.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.

Fernández, L. (1998). *Análisis de las instituciones educativas en instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Freitag, M. (2004). "El naufragio de la universidad. Parte I". *Prospectiva la Revista Especializada en Planificación de la Educación Superior*, año 3, 4, septiembre, 37-46.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.

——— (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas.* Argentina: Amorrortu.

Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández-Arias, S. (2019). "El emprendimiento en la educación superior y su incidencia en la subjetividad de los estudiantes". En C. Palomar y A. Fregoso (Coord.). *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Fondo Editorial Universitario, pp. 81-89.

Hodgson, G.M. (2006). "What are Institutions?". *Journal of Economic Issues. XL*, 1, marzo.

Ibarra-Colado, E. (2001). "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente manejo de la universidad". *Revista de la Educación Superior*, *XXXIV (2)*134, abril-junio, 13-37. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.

Jiménez Nájera, Y. (2006). "Una reforma neoliberal. Reestructuración y control académicos en la Universidad Pedagógica Nacional". *Trayectorias*, VIII (22), 45-55.

Kaës, R. (1996). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11–67.

Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Martínez, L. y P. Amigot-Leanche (2015). "El espíritu de empresa en educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad?". *Témpora*, 18, 13-35.

Mireles, O. (2016). *Representación social de la excelencia académica en los actores de posgrado de la UNAM* (Tesis de doctorado en Pedagogía). México: UNAM.

———(2017). "¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado. En Olivia Mireles (Coord.). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior.* México: UNAM.

———(2019). *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado de la UNAM*. México: UNAM.

North, D. (2006). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica.

Romo-Morales, G. (2014). "Notas para una distinción conceptual: institución y organización. La universidad como caso de análisis". En María Rodríguez Batista (Coord.). *Envejecimiento poblacional: paradojas y contradicciones. Un acercamiento desde la transdisciplinariedad.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 79-93.

———(Coord.) (2018). *La empresa como institución.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Searle, J. y A. Domènech (1997). *La construcción de la realidad social.* Barcelona: Paidós.

Soto Posada, G. (2005). "Los humanistas como universitas en el medioevo". *Historia y Sociedad*. *11*, 59-80.

Velazco Rivero, P. J. de (2018). "La universidad. Ochocientos años, ¿en qué condiciones?". *Xipe Totek: Revista Trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO*, *27* (105), 53-81.

Weber, M. (1964*). Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas.* España: Altaya.

La proyección de los educandos hacia el futuro: capacitación, imaginación y hechos institucionales

SOPHIE AGULHON

Introducción

Como destaca Bonnéry por el caso francés, "la educación única hoy en día no solo tiene el desafío de enseñar lo mismo a toda una generación, sino también de adaptarse a mayores requisitos de aprendizaje" (Bonnéry, 2011, p. 69), como la pedagogía basada en proyectos. Anteriormente propia a la capacitación profesional, la generalización de la formación profesional dual (alternance) en el panorama académico general permite la encarnación del "sujeto aprendiendo" desarrollado desde treinta años en las leyes que encierran la educación y la capacitación profesional. Entre otras constataciones que explican este dispositivo pedagógico que alterna fases organizadas de cursos universitarios y fases de trabajo como empleado, se notaba que los graduados de la educación superior tenían crecientes dificultades de integración profesional, y que, al revés, ciertos sectores económicos tenían dificultades de contratación que podrían ser por falta de calificación técnica o de visibilidad. Además, una sensación de desconexión entre el mundo académico y laboral y el potencial financiero que prometía este sistema por todas sus partes interesadas explicaba también su gran éxito desde hace una década (Apec, 2018). Así, agregando al dispositivo académico tradicional la posibilidad de ser al centro de las primeras y profundas experiencias profesionales de sus educandos, la función institucional de la escuela se desarrolla y se transforma en un entorno institucional que se caracteriza

por su diversidad. Las instituciones en la educación y en la capacitación inicial en el nivel académico pueden ser públicas, privadas, públicas con un carácter económico que se encarna con una misión consular —a partir de la cual se lleva a cabo esta investigación—, o pueden ser dirigidas por los interlocutores sociales.

Paralelamente, aunque sigue recibiendo saber y saber estar, el educando supera el papel del alumno o del estudiante porque tiene que pensar y relacionar los contenidos pedagógicos de un lado y que ser actor de su propia carrera y vida como si fuera un proyecto. Además, se moviliza una perspectiva pragmatista que sustituye la actividad a la enseñanza tradicional porque se considera que "la lógica de descomposición, a menudo llevada al extremo, mata la competencia. La anatomía no da cuenta de la vida" (Le Boterf, 2011, p. 56). La actividad se define como una forma de esfuerzo laboral y una "gestión de los eventos inesperados, para lograr una unidad" (Flichy, 2017, p. 64) y superar las resistencias premias generadas por la acción. Eso supone un capital propio de capacidades de adaptación y de competencias relacionales y técnicas para anticipar, demostrar resiliencia y proyectarse hacia el futuro. Por ejemplo, al integrar la invitación de los estudiantes a pensar, a comprender nociones más elaboradas, los apoyos pedagógicos que son los libros de texto conocen en particular una evolución de la relación entre los textos de conocimiento y los documentos, estructurando saltos cognitivos en la organización de sus páginas (Bonnéry, 2011).

Esta contribución se inscribe en la continuidad teórica de la contribución "La empresa como laboratorio de comunicación: ¿Por cuáles cambios en las organizaciones?", publicada en *La empresa como institución* (Romo, 2018). Se demostró que los interdictos y requerimientos (injonctions), como unidad de análisis, son las huellas de una institución que está en proceso de ser estructurada. Más bien implican una comunicación vinculante que ofrece márgenes de autonomía tanto para juegos interpretativos de contexto, como para la adaptación del logro de objetivos organizacionales, así que tiene efectos en la percepción y las representaciones de empleados y gerentes sobre su propia acción y desempeño. Así, los procesos de capa-

citación implementados en una escuela pública que pertenece a la red de una cámara de comercio e industria de una región económicamente mayor producen nuevos requerimientos que se añaden a los papeles académicos tradicionales en relación con el saber y la educación. Como la forma en que vivimos el presente condiciona por parte nuestra manera de considerar el futuro a través de los enlaces temporales (Tourneville, 2018), ese contexto nos lleva a analizar la proyección hacia el futuro de educandos en formación inicial o en reanudación de los estudios. ¿Hasta qué punto la institución escolar a través de la cual los jóvenes tienen acceso a sus primeras experiencias profesionales configura la proyección de los jóvenes hacia su propio futuro? Para eso abordamos el estudio de las misiones de la escuela como institución, y especialmente de su tensión entre sus metas de educación y de profesionalización y la construcción de un futuro por parte de los jóvenes en términos de socialización (Dubar, 2010) y en lo individual. Se trata, por tanto, de un análisis de las relaciones entre los requerimientos institucionales sobre la realidad social de los educandos y el mundo empresarial, con las narraciones autobiográficas espontáneas de los educandos sobre su presente y, sobre todo, su futuro. A través del análisis de los requerimientos e interdictos presentes en los documentos promocionales del centro de capacitación, y de las visiones de los educandos, delimitamos la promesa hecha a las audiencias formadas y su nivel de integración en las mentes de los educandos. Finalmente, se incluyen algunos comentarios sobre el manejo de requerimientos paradójicos entre profesionalización y pedagogía, y se pone en perspectiva el punto de vista de la escuela sobre sus educandos; es decir, aquí la visión que se transparente de su documentación promocional, aunque no sea completamente representativa de todas las sensibilidades presentes en el centro de capacitación, como institución de socialización.

Revisión de literatura: las misiones de la escuela como institución

Esta parte se divide en tres secciones dedicadas a la tensión entre pedagogía y profesionalización, a la especificidad del campo de la formación educación

y a la formación profesional postsecundaria. Acabemos nuestra revisión de literatura con la proyección hacia el futuro de los educandos.

¿Formar ciudadanos o profesionales?

Como subraya Romo Morales, la escuela guiada por la fe en la razón y el progreso humano y establecida con sus sistemas estatales se enfocó en "dos grandes proyectos ideológicos, el de la justicia social y el de la emancipación" (Romo Morales, 2019, p. 204). Esos proyectos implicaban, de un lado, el funcionamiento del principio de meritocracia, y, de otro lado, la formación de "ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas" (Dubet, 2015, p. 231). Al mismo tiempo, las instituciones sociales funcionaban más o menos en silo, es decir que "las cosas se vivieran sin mucha fricción [porque] se asumían los roles y comportamientos correspondientes como parte de un orden legítimo e inconscientemente incorporado como representaciones a los sujetos" (Romo Morales, 2019, p. 204). Esta política de igualdad a través de las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje está considerada como una necesidad, pero todavía no sería realmente apuntada a un objetivo de democratización educativa y cultural más allá que los aspectos de inclusión social de las poblaciones vulnerables.

Durante mucho tiempo, la creencia en el matrimonio entre el crecimiento económico y el progreso ha eclipsado los efectos destructivos del capitalismo sobre la vida política, el campo cultural, los vínculos sociales y la relación educativa. Así,

> el progresismo político y social puede no haber medido suficientemente la creciente disyunción entre el aumento del nivel de vida en la esfera económica y el deterioro de la calidad de la vida social; más específicamente, no tomó suficientemente en cuenta la crisis de las relaciones intergeneracionales, que no se pudo resolver con la mera expansión cuantitativa del número de jóvenes en la escuela (Laval, 2006, p. 102).

Los cambios laborales y sociales que afectaron a las transmisiones materiales y culturales y a las solidaridades intergeneracionales, la pérdida de la seguridad del empleo y el desarrollo de un paradigma más individualista (Chauvel, 2011), en un entorno con recursos finitos consumidos por las previas generaciones, explican por mucho esta crisis de confianza más profunda que ilustran muchos hechos sociales en todo el mundo. Por ejemplo, se puede hacer referencia a las tres semanas de disturbios de noviembre de 2005 de los suburbios en Francia, la "generación pérdida" en México según Murayama (2010), o el "efecto" Greta Thunberg desde 2018, etcétera.

La escuela a menudo se considera como una institución en un período de declive (crisis escolar). Sin embargo, esta institución también se usa de manera encantada para remediar las debilidades relacionadas con los desarrollos sociales que afectan su propio "programa institucional" (Dubet, 2002), como el desempleo juvenil, la integración y la convivencia, la educación cívica y el desarrollo de habilidades sociales. En una economía del saber que la escuela contribuye a construir y a mantener, se notan intermitencias entre fases de trabajo y situaciones de capacitación de los trabajadores durante toda su carrera para desarrollar un "seguro de empleabilidad", gracias a las competencias individuales pero efímeras en una sociedad basada en la innovación (Poizat y Durand, 2017). Aunque este tipo de sociedad favorece la libertad individual, solo produce una libertad incierta, lo que lleva a retirarse del mundo real tras la pérdida de protección colectiva (Bauman, 2019).

La misión consular de los institutos públicos de formación profesional en formación inicial o reanudación de estudios

En este contexto la capacidad de expresar sus necesidades de manera individual y de formar estrategias de carrera para conservar la potencialidad de ser empleado (empleabilidad) y eficaz en las tareas confiadas y la evolución del sistema de capacitación plantea problemas. Según la OCDE, "en Francia, como en otros lugares, la probabilidad de que una persona exprese sus necesidades de entrenamiento aumenta con su nivel de habilidades" (OCDE,

2015a, p. 98). Esto podría explicarse por la falta de confianza de las personas que tienen un pasado complejo con la escuela y sufren de una sensación de fracaso relacionada con su entrenamiento inicial (Norman y Hyland, 2003; Fouarge *et al.*, 2013). De acuerdo con Lambert *et al.* (2012), es mucho menos probable que los trabajadores reporten necesidades de capacitación insatisfechas en empresas con baja capacitación y oportunidades limitadas de movilidad horizontal y vertical. Por eso, la democratización del acceso a los estudios y sus modificaciones pedagógicas para desarrollar la empleabilidad y la profesionalización apunta a restaurar un poco de equidad en las opciones de la orientación profesional de todas las categorías sociales.

La escuela y la universidad, así como el camino que lleva de una a otra, están en el centro de la reflexión sobre la política de la educación. Sin embargo, existe un mundo mucho menos conocido de institutos, diplomas, certificados y exámenes profesionales: el de la educación y la formación profesional postsecundaria, al que también uno se puede referir como "formación profesional superior" (OCDE, 2015 b, p. 25). Un gran número de graduados especializados, técnicos o gerenciales no requiere más de uno o dos años de capacitación más allá de la educación secundaria superior y, en algunos países, una cuarta parte de la fuerza laboral adulta tiene un corto ciclo de calificaciones. Para cumplir con esos desafíos, como el nivel regional francés todavía no ha tomado su nueva función de orientación nacional de la masa laboral en práctica, el poder de institutos históricos orientados, como de las cámaras de comercio e industria siguen siendo muy importantes. En efecto, los establecimientos económicos públicos tienen por misión el desarrollo económico territorial (misión consular), e incluso ejercen algunas de sus actividades en forma de servicios públicos industriales y comerciales.

La cámara de comercio e industria en el contexto de esta investigación

> acompaña a las empresas diariamente en el desarrollo de sus proyectos, las representa y defiende sus intereses ante las autoridades públicas. Hace reco-

> mendaciones para impulsar el crecimiento, entrena talento para los desafíos del mañana y ayuda a promover la Región Capital (sitio *web*).

Aunque parece bien claro su objetivo de formar prioritariamente para mejorar la productividad y el desarrollo económico (Vero y Sigot, 2017), es interesante notar que este actor esté movilizado para resolver por parte una dimensión de esta doble crisis de igualdad y de relaciones intergeneracionales subrayada por Laval (2006). Así, a través de su red de centros de capacitación escolares heredada de su tradición de formación en oficios que requerían formación dual (como para los artesanos), y principalmente dirigida hacia los bachilleratos profesionales que eran menos reconocidos socialmente, esta red se está focalizando cada vez más en la integración de jóvenes de suburbios en el mundo laboral (observación directa). En efecto, este público siempre ha necesitado dinero e integración al mundo para vivir cerca de una ciudad con alta presión inmobiliaria, buscar trabajo a pesar de las discriminaciones, etcétera.

Aunque la articulación de la misión consular de esta Cámara de Comercio e Industria con la misión de la escuela como institución será un punto central en nuestro análisis, lo que nos interesa aquí es de entender sus efectos sobre la construcción de un futuro para la juventud capacitada y determinar factores para medir la influencia de estos requerimientos e interdictos de profesionalización sostenidos por este dispositivo de educación.

La construcción de un futuro por parte de los jóvenes

Como muestran las evoluciones en el campo de la formación profesional, uno debe

> ser fuerte y sobre todo "ser uno mismo". Al individuo conforme, aplicando las normas de su entorno, su cultura, su clase social "como los demás" o identificándose con figuras idealizadas (el santo, el héroe, el sabio, etcétera) se sustituye (…) "la trayectoria individual hacia la conquista de su identidad personal" (Dubar, 2010, p. 1 64).

En ese caso, la identidad narrativa permite al individuo elaborar su historia y su destino por sí mismo a través de lenguajes de la identidad y de relatos de vida (*ibid.*). El movimiento de concientización es un proceso reflexivo que genera conocimiento a la vez objetivo y subjetivo (Pineau, 2018). Por esa razón, situarse con los objetos exteriores a través de la narración permite, con tiempo, contarse uno mismo con sus vinculaciones materiales, esenciales y sus deseos.

> Así es como podemos entender que todo es lenguaje, y el lenguaje, en palabras, es lo que más germina, más insemina, en el corazón y en el simbolismo del ser humano que nace. Para desarrollarse en un cuerpo, hombre o mujer, [el niño necesita estar] en relación con otra voz, asociada con la de [sus padres] (Françoise Dolto, 1995, p. 2).

En este sentido, dispositivos metodológico-narrativos como herramientas para guiar la acción y pensar sobre el futuro, son particularmente útiles a la construcción individual, específicamente cuando activan factores memoriales.

En efecto, lo que da sentido que un evento imaginado pasará en el futuro personal de un sujeto es todavía un tema abierto, según Ernst y D'Argembeau (2017). Así, la "creencia en la ocurrencia de eventos futuros se relaciona principalmente con su integración en un contexto autobiográfico más amplio, especialmente su relevancia para los objetivos personales y su plausibilidad personal" (*ibid.,* p. 1045). Además, diferentes determinantes participan en esa coherencia proyectiva. Entre ellos, la creencia en la ocurrencia de un evento futuro se refuerza con contexto autobiográfico de eventos imaginarios y la plausibilidad personal. Si esos dos factores están juntos, se añade también el vínculo con otros eventos personales. También,

> el juicio sobre la ocurrencia de eventos futuros también dependía con frecuencia de su ubicación temporal y de compromisos con eventos futuros [, lo que sugiere] que colocar eventos en una línea de tiempo mental personal (en

> función de su tiempo estimado de ocurrencia o restricciones externas) también contribuye a la sensación de realidad de eventos futuros (*ibid.,* p. 1054).

Este punto es interesante de observar en un contexto de capacitación inicial porque la mezcla entre una situación estudiantina y de profesional favorece este tipo de configuración con la "heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje" (Alhadeff-Jones, 2017, p. 104), características del desarrollo de requerimientos e interdictos múltiples y a veces contradictorios en la educación formal contemporánea. Por esa razón, la orientación en máster de jóvenes en formación dual podría ser un contexto particularmente rico.

En fin, existen análisis sociológicos sobre el fenómeno de "alternancia" definido por Peter Berger y Thomas Luckmann (1986) que significa cambiarse, convertirse en otro (cultura, religión, convicciones políticas, etcétera). Este pasaje es difícil, delicado y doloroso, pero también una experiencia vital pero que comporta riesgos entre el abandono de la vieja identidad protectora que provenía de la socialización primaria, y la construcción difícil y larga de una nueva identidad. Este vacío puede ser experimentado después de una experiencia traumatizante pero también durante el tiempo de la adolescencia y al comienzo de la vida adulta. Durante esos cambios, uno desarrolla varios tipos de socios, de facetas personales y sociales, que forman parte de su identidad. Para que la transición del periodo de crisis a otra fase de estabilidad se efectúe,

> es necesario garantizar una "estructura de plausibilidad"; es decir, una especie de "laboratorio de transformación" que permita gestionar la transición entre las viejas y las nuevas creencias, los viejos y los nuevos conocimientos, las identificaciones pasadas y presentes. La educación continua a veces puede desempeñar este papel (*ibid.,* p. 169).

Por eso, la capacitación profesional inicial podría tener una función importante entre dos formas de identidad dominante para los demás: la identidad comunitaria de un lado y la identidad estatutaria, de otro:

O una persona, al final de su socialización primaria, se define a sí misma (o se define) primero por su grupo cultural, su comunidad de origen: se identifica por rasgos físicos o lingüísticos, marcas de identidad culturales (estigmatizadas o estigmatizables). O se define a sí misma (se define) primero por su lugar profesional, su estatus social: se identifica por el tipo de actividad que realiza, por "un rol estructurado, rutinario y estandarizado" que se adhiere a una persona (*ibid.,* 170).

No obstante, a partir de estas formas de identificación por los demás, las personas construyen y desarrollan identidades para sí mismas que pueden, o no, estar de acuerdo con las anteriores. Este último punto nos lleva a examinar las vinculaciones entre los requerimientos e interdictos de la escuela como institución sobre sus audiencias, en lo individual.

Marco teórico y metodológico

Pensar en la recepción de los requerimientos e interdictos dictados por la capacitación profesional sobre el público capacitado

Los mundos del trabajo "se caracterizan por el aumento de las demandas de profesionalismo traídas del exterior a los grupos y no introducidas por los trabajadores interesados" (Boussard, Demazière y Milburn, 2010, p. 17). Como resultado, la calidad profesional moldeada por estos mandatos se convierte en la manifestación de un reconocimiento del actor en el trabajo y el resultado de una movilización exitosa de su subjetividad hacia el desempeño, el sentido de responsabilidad o la eficiencia. Además, estos requerimientos e interdictos que provienen del ámbito profesional pueden incluir elementos de contradicción individual, como la iniciativa que caracteriza el espíritu empresarial y el hecho que se pone el individuo en dispositivos que, de manera directa o no, lo obligan a tener este carácter de todos modos.

En este contexto, el requerimiento e interdicto se define como una comunicación vinculante que moviliza las características, las aptitudes y la psiquis de su destinatario hacia un horizonte normativo (Agulhon, 2018).

Aunque este horizonte normativo puede estar encarnado por objetivos, se relaciona principalmente con el espíritu detrás de la carta, con lo que tiene sentido engendrar compromiso, ya que es el individuo ordenado quien concretará los lemas dirigidos a él por los medios a su disposición. Por lo tanto, si la naturaleza vinculante de la orden judicial da lugar a la acción, las consecuencias reales de una orden judicial dependen muy estrechamente de la manera en que el destinatario la capta. Por esta razón, el requerimiento sigue constriñendo en dos sentidos porque "obliga y junta" (*ibid*., p. 83) elementos en la mente de sus audiencias.

La formación profesional es un campo interesante de experimentación por varias razones. Primero, la capacitación vocacional está diseñada para preparar o completar la inserción del educando en el mercado laboral, lo que lo convierte en un importante vector de requerimientos e interdictos para desarrollar habilidades. En segundo lugar, el rango de órdenes dictadas por la capacitación vocacional es interpretado por audiencias formadas por la mayor cantidad de individuos que evolucionan en sus entornos específicos. Finalmente, la ingeniería pedagógica puede analizarse como tantos dispositivos educativos destinados a facilitar la integración de los requerimientos por las audiencias capacitadas.

Tras la problemática siguiente, ¿hasta qué punto la institución escolar, a través de la cual los jóvenes tienen acceso a sus primeras experiencias profesionales, configura la proyección de los jóvenes hacia su propio futuro?; la investigación que quería realizar era, por lo tanto, sobre los requerimientos de la formación profesional y el propósito de estudiar las consecuencias de esos requerimientos de la formación profesional para las audiencias en formación. En efecto, dos corrientes tienen por objetivo responder a las preguntas de investigación asociadas con las consecuencias de la comunicación en el individuo; ¿cómo reciben e interpretan las personas la información a que están expuestas?, ¿qué entienden ellos?, ¿qué sacan de eso? (Dolez, 2015, p. 119).

La primera corriente está relacionada con la recepción. Incluye un enfoque para reinsertar las prácticas de comunicación del emisor en los entornos

sociales de los individuos y mecanismos para distanciarse y apropiarse del contenido ofrecido por estos mismos individuos. Este enfoque normativo y objetivado de la experiencia de comunicación es particularmente discutido en la segunda corriente, que se centra en los efectos de la comunicación sobre el tema y se basa en las capas de subjetividad (Adorno, 1954) propuestas por el psicoanálisis y la psicología social. Al igual que en el trabajo de Edward Bernays, esta tendencia "se ha centrado más en las consecuencias de la exposición a la información sobre opiniones y comportamientos políticos (…) de los individuos, de acuerdo con sus características sociopolíticas" (Dolez, 2015, p. 119). A este respecto, el tema de esa investigación se refiere, por lo tanto, a la caracterización de las consecuencias de los mandatos resultantes de la formación profesional tanto para las audiencias como para las personas que las componen.

Diseño de una permanencia de búsqueda anclada

El centro observado se localiza en una región económicamente rica y con una competencia muy fuerte sobre este tipo de servicio y muchas oportunidades profesionales para las personas capacitadas. El campo de investigación se refiere a un miembro del centro de formación de educación superior de la red de escuelas de la cámara de comercio e industria observada. Este centro está ubicado en el nordeste de la región, y ofrece cursos de Gestión del nivel Bachillerato Profesional al Máster, en curso inicial o alternativo. Se observa que las capacitaciones propuestas ocurren en diferentes momentos de la vida profesional de los capacitados; es decir después de una educación inicial, con una reanudación de los estudios profesionales o para ayudar a una reorientación profesional. Así, una manera de entender cómo funcionan los fenómenos de recepción y efectos de los requerimientos e interdictos por las personas capacitadas era pasar por el análisis de los elementos, sobresaliendo de sus discursos institucionales y de los discursos libres de los educandos mismos.

Para cumplir con esas metas de investigación, teniendo en cuenta los elementos éticos conexos, se firmó un acuerdo marco de colaboración cien-

tífica con el centro de capacitación, la investigadora y su propia institución, para ponerse de acuerdo, y se usó un formulario de consentimiento de participación en la investigación para los educandos. El acuerdo marco precisaba el tipo de colaboración científica escogido, la independencia de la investigación y la ausencia de flujo de caja entre las partes, la pertenencia exclusiva de los resultados a la investigadora excepto por un informe global que podrá ser usado en función de la conveniencia del centro de capacitación y la protección de la confidencialidad y de los datos personales de los educandos. En este caso fue una permanencia llamada "mi futuro y yo", más allá del único aspecto profesional, abierta una hora y media todos los viernes del año, que podía disponer de suministros escolares, en el centro de documentación e informático de los estudiantes que es espacio libre de supervisión. Como subraya la literatura cognitiva, "debido a que la creencia en la ocurrencia [de un futuro] se debe en parte a la presencia de recuerdos, también se han identificado predictores [que incluyen] el recuerdo del entorno espacial" (Ernst y D'Argembeau, 2017, p. 1046). En este caso, tener la misma disponibilidad todo el año, aunque puedan hacer falta salas de clase, fue un empeño fuerte por el centro de capacitación, pero que se logró, y que ayudó al éxito del proyecto global. Además, el formulario de consentimiento de participación en la investigación se diseñó para los educandos. Desarrollaba el contexto y la meta de la investigación, las formas posibles de las permanencias de la investigadora y su carácter abierto y gratis, la protección del anonimato y de sus datos personales fuera del centro de capacitación y mencionaba sus derechos como usuarios y el contacto del director de la investigación al nivel central de la universidad de la cual dependía la investigadora, por si acaso tenían algún problema con el planteamiento científico. Así, la investigación tenía un enfoque voluntario, estaba abierta a todos los tipos de audiencias capacitadas y a todas las preguntas relacionadas con el tema del futuro. Este dispositivo quedó distinto de los dispositivos propios del centro de capacitación para construir un área de discusión neutral, con la posibilidad de asistir a talleres de creatividad por ciclos de sesiones.

Materiales de investigación y criterios de análisis

Los tipos de datos recopilados fueron observaciones directas durante todo el año en el centro de documentación, en la escuela en general y durante reuniones pedagógicas, entrevistas individuales (31) con uno a siete contactos adicionales después de un primer contacto por el tercero de los investigados, grupos focales (15) y contactos telefónicos o correos electrónicos (14). La investigadora no estaba considerada como profesora del centro de capacitación por las audiencias del centro de capacitación, excepto por cinco estudiantes particulares que facilitaron la integración de la investigadora en el campo de investigación. El corpus institucional incluye también páginas *web*, documentación y material promocional del centro de formación que venían de tres espacios: la entrada del centro de capacitación, el servicio comercial donde se busca una empresa para tener su formación profesional dual —lo que es indispensable para seguir estudiando en su formación—, y el centro de documentación (130 documentos y materiales de presentación).

Los discursos institucionales fueron analizados desde dos ángulos con el programa Nvivo12. Ahora bien, es importante precisar aquí que la visión que se desprende de la documentación promocional no es la única visión de los miembros del centro de capacitación, porque sus miembros tienen mucha más sutileza, matices y convicciones personales que se mezclan con los requerimientos observados aquí. Sin embargo, la distribución de los materiales y de los artefactos conduce al surgimiento de un mensaje bastante hegemónico.

El contenido del corpus de promoción institucional es escrito e incluye imágenes. En primer lugar, tomamos en cuenta los mensajes que la institución dirige a los educandos en su contenido promocional como una "educación hecha para profesionalizar a la juventud", "una oferta de formación que satisfaga las necesidades de las empresas", "tener éxito con el centro de capacitación", etc. Sin embargo, en el curso del análisis de materiales se ha hecho necesario agregar otra dimensión de análisis dedicada a los mensajes que la institución dirige al mundo empresarial y a sus partes interesadas

territoriales. Por ejemplo, tenemos categorías sobre "el dinamismo económico del área de implantación de la escuela", la "fortaleza de la escuela a través de su red empresarial y territorial" o como "la escuela y su red territorial satisfacen las necesidades de las empresas", etc. Después, nos interesamos en la visión de la escuela como institución sobre sus educandos a través de los documentos de autoservicio sobre temas como "la cultura", "la salud" o "temáticas sociales" dedicadas a una población vulnerable, etcétera.

Los datos de la permanencia "Mi futuro y yo" incluyen cinco grandes tipos de solicitudes: la orientación en máster, la construcción de un proyecto profesional, la construcción de una experiencia de vida (internacional), preparar aplicaciones genéricas en el mundo académico y profesional, y la reorientación profesional. Durante los tiempos de intercambio con los educandos, se mencionó mucho la influencia familiar y más anecdóticamente la de los profesores y amigos. Era también interesante notar que el pico de actividad pasó de diciembre hasta la primera semana de marzo, aunque las solicitudes de máster continúen hasta finales de abril.

Los discursos de los jóvenes más insertos en su entorno familiar que nos interesan más aquí se caracterizan por sus menciones numerosas o claves al entorno familiar. Además, es también interesante notar que estos educandos fueron más activos en sus solicitaciones de la investigadora, que sea en términos de tiempo, de frecuencia de contactos y de intensidad de comparto, aunque no eran particularmente más jóvenes o en reanudación de estudios. Los discursos de estos educandos que subrayan el papel de su socialización comunitaria (Dubar, 2010) fueron analizados sobre la base de los criterios siguientes: el proceso reflexivo de construcción de identidad y de conocimiento objetivo y subjetivo, la construcción de una proyección hacia el futuro con los parámetros de Ernst y D'Argembeau (2017) y la importancia de la socialización escolar y estatuaria (Dubar, 2010) sobre el fenómeno de "alternancia" de identidad (Berger y Luckmann, 1986).

Análisis de resultados

Para medir hasta qué punto la institución escolar configura la proyección de los jóvenes hacia su propio futuro, analizamos los mensajes institucionales sobre los educandos para aclarar los discursos espontáneos del educando sobre su visión del mundo y de su porvenir. Sin embargo, para comparar discursos juveniles consistentemente; es decir, más allá del único factor demográfico de la edad, nos enfocamos en los jóvenes que se presentan espontáneamente como profundamente arraigados en una socialización comunitaria (papel fundamental y continuo de la familia, numeras apariciones de un miembro de la familia en el discurso).

Perspectivas y mensajes institucionales hacia el público en formación

Primero hay que focalizarse en los mensajes que la institución dirige a los educandos. Como fue explicado en la parte metodológica, es importante entender qué es la disposición de los hechos materiales y de situación que guían a una visión muy específica y dominante. Aunque no corresponde a la visión total del trabajo que tienen los empleados del centro de capacitación, no obstante, es este mundo de signos lo que caracteriza a un dispositivo (Agamben, 2007). Así, sobre catorce temas construidos a través de la exploración de los materiales recogidos en la escuela, podemos notar que cuatro se refieren directamente al mundo empresarial: "formar profesionales adaptados al mercado", "la escuela satisface las necesidades de las empresas", "la Cámara de Comercio e Industria satisface las necesidades de las empresas", "convertirse en profesional con la escuela". Además, podemos ver que representan el 36.45% del contenido del corpus promocional de la escuela.

A eso se añade que los argumentos que constituyen cinco otros temas se basan esencialmente sobre la idea de un acceso a una red empresarial o de ayuda al mundo empresarial. Por ejemplo, los programas de educación presentan salidas profesionales o la implicación de participantes profesionales en los cursos o expresiones típicas del lenguaje gerencial (Zangaro, 2011) se usaban para describir éxito, logros o bienestar de los educandos como una

"colaboración winwin" gracias al dispositivo de la formación profesional dual (Pennaforte y Pougnet, 2012). Así, las referencias directas o indirectas al mundo empresarial representan el 80,32% del contenido del corpus de promoción de la escuela. Además, los mensajes destinados a otras partes interesadas tratan en su mayoría de asuntos de financiación del centro de capacitación a través de la tasa de aprendizaje, que tiene también que ver con la formación profesional dual. Así, cuanto más una empresa contrata a jóvenes con un contrato de alternance, menos pagará.

Ahora, si analizamos los mensajes que clasificamos como la mirada de la escuela sobre sus educandos, que representan solamente veinte referencias sobre 310 en el total del corpus de promoción del centro de capacitación, podemos notar cualitativamente que el tema de la cultura tiene su eje sobre actividades socialmente connotadas por una élite intelectual burguesa y blanca (teatro, cine de arte y ensayo, exhibiciones de arte). El tema de la salud en los documentos a disposición de los educandos trata principalmente de prevención de los riesgos y de sexualidad. A eso se añade preocupaciones por la salud mental que cruzan también el tema del acompañamiento social. Aunque no representa mucho espacio documental en el entorno físico de los educandos, es interesante notar que las informaciones sobre el trabajo de la asistente social, y particularmente sus contactos telefónicos y correos electrónicos, quedan siempre disponibles y visibles. Más recientemente, documentos sobre proyectos estudiantes, concursos y desarrollo de competencias empresariales en el sentido de creación de empresas empezaban a aparecer durante el año de investigación en este centro de capacitación. De otro lado, y aunque sea poco visible, parece muy importante el proyecto que valoriza las actividades propias a los educandos. Físicamente, se presenta con cuadras cerca del centro de documentación hecho por el departamento de la comunicación y la asistente social y tenemos retratos de jóvenes que son también DJ, deportivos, creativos.

Este análisis de la documentación institucional revela requerimientos bastante claros respecto del educando. Primero, el éxito del educando pasa por el mundo empresarial, y la formación profesional, aunque sea inicial,

satisface esta meta. Más allá, la formación promete fuertemente al educando que su intermediario participará al alcance de este cumplimiento en el mundo profesional. Sin embargo, para lograr este éxito, el educando debe aceptar conformarse a un modo único: la formación profesional dual (*alternance*). Eso se confirma en la observación a largo tiempo del centro de capacitación: a pesar de sus resultados, el centro expulsa a los jóvenes que no tienen un contrato de *alternance* después de un plazo definido y contractual. Un segundo resultado probable del análisis de esos requerimientos es el peso de la socialización estatutaria definida por Dubar (2010). El origen social modesto o migratorio de muchos educandos que vienen del entorno local está considerado como un factor de integración bastante negativo. En este sentido, la apertura cultural hacia la cultura considerada como respetable según los criterios de la escala social está también instrumentalizada, no para formar ciudadanos, sino profesionales conformes con el saber-estar que espera el mundo empresarial. Además, la documentación sobre la salud, como el consumo de tabaco o la sexualidad, es genérica. Las temáticas sociales no tienen referencia a las características potencialmente migratorias o religiosas de los jóvenes, aunque a la juventud de los suburbios le puede preocupar mucho este asunto (Truong, 2018).

Recibir y superar los mandatos de la formación profesional en la construcción de un futuro por parte de los jóvenes

Los educandos que vinieron expresarse en la permanencia "Mi futuro y yo" no constituyen una muestra perfectamente representativa del público del centro de capacitación, porque esta investigación está únicamente basada en un carácter voluntario y no-directivo; es decir, sin solicitud individual o institucionalizada, lo que evitó conflictos de interés o ideológicos. Así, en el discurso de esos educandos se puede explicar una cierta madurez y distancia hacia las instituciones escolar y empresarial. En efecto, tenían a la vez una gran comprensión de los requerimientos de la institución escolar y de sus metas sobre el tema de su profesionalización, y una distancia importante por sus edades (19-26 años). Se trataba de temas de experiencia,

de fianzas y de algunas diferencias con el mundo académico tradicional en términos de objetivos institucionales, como su expulsión si no satisfacen al requerimiento principal de la escuela que es seguir una formación dual (*alternance*) con una empresa que pague el centro de capacitación.

La construcción reflexiva de identidad de los alumnos que han expresado un fuerte apego a la socialización comunitaria presenta vínculos regulares entre el mundo de las experiencias externas y el mundo interno de estos jóvenes. Así, los vínculos con el entorno familiar y la orientación de los jóvenes parecen particularmente fuertes, que sea en su elección de empresas de formación dual hacia su tipo de formación dual mismo. Por ejemplo, una entrevistada explicaba que quería seguir trabajando en su empresa actual en formación dual hacia su máster por las razones siguientes:

> Esta empresa me permite trabajar con el cliente que quiero integrar: el ejército [y aumentará mis suertes de hacerlo]. Me interesa mucho porque tengo un lado muy hiperactivo, así que siempre tengo que estar en acción y porque pienso estratégicamente porque (…) todas las opiniones se respetan y es realmente personal, pero sé que en los próximos cinco años habrá problemas geopolíticos económicos, civiles, etc. y quiero protegerme a mí y a mi familia garantizando un trabajo estable, recursos estables, cómo decir, poder poner a mi familia un poco protegida. Estamos en desventaja, es decir, mi madre y mi hermana pequeña. Y, por otro lado, aunque puede parecer un poco raro con la idea del ejército o de la guerra, mi objetivo en la vida es ayudar a mi vecino.

Paralelamente, los temas de los sacrificios familiares para ayudar a la integración de la generación siguiente están también muy presentes en la palabra de los educandos, como precisaron dos entrevistados sobre el tema de la migración por una o de la discapacidad por otro: "mis padres se sacrificaron. Sacrificaron su juventud para que no nos perdiéramos nada y es por eso que quiero trabajar para la integración de las personas vulnerables". De otro lado, la socialización secundaria era mucho menos representada (profesores, amigos, etcétera).

Luego, es también interesante notar que la construcción de una proyección hacia el futuro de algunos educandos puede atribuir una importancia y un peso casi idéntico al familiar en cuanto a la primera empresa de su formación dual. Así, de manera extrema, un educando trabajaba desde hace nueve años en la misma tienda de una empresa multinacional porque seguía formaciones duales desde sus catorce años y consideraba su entorno laboral como su familia, la base estable que le permitía cumplirse como individuo. En este caso, su socialización estatutaria era tan importante que abandonó su último año de capacitación para obtener su promoción interna. De manera diferente, es interesante notar la construcción hacia su futuro de la entrevistada siguiente:

> Este supermercado es mi primer trabajo real. Estoy muy apegada a eso. Me llevo muy bien con todos (...) Bueno, si lo dejo, sé lo que voy a dejar, no sé lo que voy a ganar. Además, después de tres años de experiencia aquí, no quiero tampoco dejarlo (…) Me tomó mucho tiempo, pero logré hacer mi lugar, amo a mis equipos (...) Tengo mi lugar en mi equipo (ambiente, almuerzo, etcétera) (...) Así que no me importaría acabar mi máster porque quedarme con un título de certificación era mi plan inicial (…) Sin embargo, por otro lado, me molestaría que digan que no me financiaran este último año de estudios. Porque me avergonzaría dejarlos. Además, ya he tenido un año sabático y ya vi lo difícil que era reanudar con una capacitación (...) Acabé de comprar un departamento con mi novio que también trabaja conmigo [y que no me va a apoyar para cambiar nuestros planes]. —Recapitulamos sobre los cambios posibles con elementos prácticos y financieros que tiene y eso la tranquiliza— Sí, tengo que reflexionar todas esas cosas tan importantes. Y también tengo que hablar de esta idea de máster en el trabajo. Hace realmente una semana que me hice la pregunta: "¿qué estoy haciendo?". Empecé a pensar todo eso cuando propusieron seguir otro curso de *management* en [otra institución escolar]. No, pero está bien tener una opinión más externa.

Si se puede notar que la empresa de la educanda tiene un peso muy significativo (su novio, su departamento, su equipo), y que su socialización estatutaria parecía bien determinada, es interesante notar que, al final de su año, no se involucró mucho en su proyecto profesional, que cambió completamente de orientación escolar para acceder a trabajos fuera de su supermercado de origen y de campo empresarial. En este caso podemos ver que la congruencia entre los fundamentos ideológicos del capitalismo y la moral de la escuela con el sentido de logro, el trabajo bien hecho, las herramientas limpias y ordenadas, la honestidad que ordenaban la vida social están puestas en tela. Así, "el equilibrio entre el hedonismo del consumo y el puritanismo de la producción se rotó" (Laval, 2006, p. 109) a favor de una aspiración al desarrollo profesional individualista.

No obstante, "este desencanto de la cultura no es sin afectar el significado mismo de la educación, no solo para aquellos que participen directamente sino también para todos los demás" (*ibid.*). Así, no se puede lograr resolver la crisis de la escuela como institución sin trabajo sobre el tema de la reciprocidad entre generaciones, tal en las culturas empresariales, en la sociedad y en proyectos colectivos de la modernidad. En este contexto, la función de la escuela como lugar de transmisión de aprendizajes a través de "pasadores que, al encarnar lo posible, lo hacen probable. Pero nada es posible sin el descubrimiento y la deconstrucción de las expectativas implícitas en las que se basa el sistema escolar" (Truong, 2015, p. 243).

Conclusiones y perspectivas

Esta contribución intenta aclarar el fenómeno de la recepción y de las consecuencias de los requerimientos a través de la proyección hacia el futuro de audiencias en capacitación. Después del análisis de los documentos de promoción y de autoservicio destinados a los educandos de un centro de capacitación caracterizado por su pertenencia a una red escolar dirigida por una cámara de comercio e industria (que tiene por misión el desarrollo económico del territorio), hemos observado cómo la escuela se difunde como institución y sus efectos sobre la socialización del individuo, su iden-

tidad y su proyección hacia el futuro. Por eso, hemos calificado la influencia de los requerimientos de la capacitación sobre las mentes de jóvenes en formación dual (*alternance*), particularmente los vínculos de socialización comunitaria y estatutaria y la construcción de probabilidad de ocurrencia subjetiva en el discurso (Ernst y D'Argembeau, 2017). Defendemos que, a través de sus misiones de educación y de profesionalización, la escuela es una institución que pasa a los jóvenes de entornos populares, de una socialización comunitaria a una socialización estatutaria como se desea en el mundo corporativo, pero que esta socialización lleva a problemáticas sociales más fundamentales de solidaridad ciudadana.

Por el momento, este trabajo excluye tres casos muy importantes de nuestra recopilación de datos porque todavía están en contacto regular con la investigadora. En efecto, la experiencia del sociólogo Fabien Truong sobre el curso de la vida de los jóvenes de los suburbios nos enseñó que la fecha de cierre de la recopilación de datos sobre la situación de un encuestado podría variar completamente nuestra comprensión de los fenómenos estudiados (Truong, 2015). Estas tres personas son todos hombres y han solicitado escucha activa cinco veces cada uno hasta ahora.

Por fin, estas primeras conclusiones subrayan las vinculaciones entre la imaginación y la construcción de la realidad social en el manejo de requerimientos paradójicos entre profesionalización y pedagogía de un lado, y la transición durante la "alternancia" definida por Berger y Luckmann (1986) entre identidad cultural y adaptación a la cultura corporativa (aunque sean ontológicamente diferentes), que podría compararse con el valor de la familia comunitaria según Bell (1979). Por eso, sería interesante profundizar los datos específicos sobre la religión, el género y el origen migratorio de los educandos para desarrollar la investigación sobre la mirada de la escuela como institución sobre sus educandos y lo que son realmente, para sentar las bases de una política de la consideración, dentro de la institución escolar.

Bibliografía

Adorno, T. W. (1954). "How to look at Television". *The Quarterly of Film Radio and Television*, *8*(3), 213-235. Disponible en: https://doi.org/10.2307/1209731.

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París: Rivages Poche. Petite Bibliothèque.

Agulhon, S. (2018). "La empresa como institución: ¿Por cuáles cambios en las organizaciones?". En G. Romo Morales (Ed.). *La empresa como institución*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. Nueva-York: Routledge.

Bauman, Z. (2019). *Retrotopia*. París: Premier Parallèle.

Bell, D. (1979). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. París: PUF.

Berger, P. y T. Lückmann (1986). *La construction sociale de la réalité*. París: Méridiens Klincksieck.

Bonnéry, S. (2011). "Les définitions sociales de l'apprenant: Approche sociologique, interrogations didactiques". *Recherches en Didactiques*, *12*(2), 65-84.

Boussard, V. ; Demazière, D. y P. Milburn (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle.* Rennes, France: PUR.

Chauvel, L. (2011). "Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010". París: Presses Universitaires de France.

Dolez, C. (2015). "Le sens de l'actu. Une analyse des interprétations de l'information à partir d'entretiens de couple". *Politiques de Communication*, *4*(1), 119-142.

Dolto, F. (1995). *Tout est langage*. París: Folio Essais.

Dubar, C. (2010). 5. "Construction et crises de l'identité personnelle. En C. Dubar (Ed.). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: Le Lien Social.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. París: Seuil.

——— (2015). "Los postulados normativos de la investigación en educación". *Espacios en blanco*. Serie Indagaciones, *25*(2), 229-249. Disponible en: http://www.redalyc.org/html/3845/384541744014/.

Ernst, A. y A. D'Argembeau (2017). "Make it Real: Belief in Ocurrence within Episodic Future Thought". Memory & Cognition, *45*(6), 1045-1061. Disponible en: https://doi.org/10.3758/s13421-017-0714-3.

Flichy, P. (2017). *Les nouvelles frontières du travail à l'ère numérique*. París: Seuil.

Fouarge, D. ; Schils, T. y A. de Grip (2013). "Why do Low-Educated Workers invest Less in Further Training?". *Applied Economics, 45*(1), 2587-2601. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1080/00036846.2012.671926.

Lambert, M.; Vero, J. y B. Zimmermann (2012). "Vocational Training and Professional Development: A Capability Perspective". *International Journal of Training and Development, 16*(1), 164-183.

Laval, C. (2006). "Les deux crises de l'éducation". Revue du MAUSS, *28* (2), 96-115. Disponible en: https://doi.org/10.3917/rdm.028.0096.

Le Boterf, G. (2011). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Eyrolles.

Murayama, C. (2010). "Juventud y crisis: ¿hacia una generación perdida?". *Economía UNAM*, 7(20), 71-78. Disponible en: http://www.journals.unam.mx/index.php/ecu/article/view/18125.

Norman, M. y T. Hyland (2003). "The Role of Confidence in Lifelong Learning". *Educational Studies*, *29* (2-3), 261-272.

OCDE (2015 a). Chapitre 1. "La formation professionnelle au service de l'amélioration des compétences". *Etudes économiques de l'OCDE*, París: Éditions OCDE, 67-105. Disponible en : https://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2015-8-page-67.htm.

——— (2015 b). *Apprendre au-delà de l'école: Rapport de synthèse. Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle,* París: Éditions OCDE. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/9789264230408-fr.

Pennaforte, A. y S. Pougnet (2012). *Alternance. Cultiver les talents de demain. Apprentissage, professionnalisation, formation continue…: un système gagnant-gagnant.* París: Dunod.

Pineau, G. (2018). "Trois synchroniseurs pour conjuguer les temporalités en rythmes formateurs". *Education Permanente*, *217*(4), 9-20.

Poizat, G. y Durand, M. (2017). "Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique: état des lieux critique et prospectif". *Raisons Éducatives*, *21*(1), Disponible en: 19-44. https://doi.org/10.3917/raised.021.0019.

Romo Morales, G. (2019). "La escuela como institución y los imaginarios en disputa". Forum. *Revista Departamento de Ciencia Política*, *15*(1), 201-215. Disponible en: https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.79911.

Tourneville, J. (2018). "Le 'rapport au futur' des enseignants". *Education Permanente*, *217*(4), 83-94.

Truong, F. (2015). *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue.* París: La Découverte.

——— (2018). *Radicalized Loyalties. Becoming a Muslim in the West*. Cambridge: Polity Press.

Vero, J. y J. C. Sigot (2017). "Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former". *Formation Emploi. 137*(1), 73-95. Disponible en: https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2017-1-page-73.htm.

Zangaro, M. B (2011). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management.* Buenos Aires: Ediciones Herramientas.

Instituciones educativas e identidad institucional

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO
MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO

Introducción

En esta comunicación presentamos una breve descripción, a manera de estado del arte, de las principales categorías que se han analizado cuando se estudia la identidad institucional, particularmente la institución educativa. Si bien no es un trabajo exhaustivo, nuestro objetivo es introducir en la discusión la serie de variables que algunos investigadores han abordado para su estudio. Los componentes de la identidad institucional pueden observarse de forma aislada o en la combinación de dos o tres variables.

Las perspectivas teóricas oscilan entre los culturalistas, el neoinstitucionalismo, la psicología social y los procesos de subjetivación, así como la teoría de las organizaciones, como corrientes que sostienen algunos de los planteamientos.

Hemos delimitado este trabajo en el nivel de educación superior; es decir, analizamos la identidad institucional universitaria, nivel escolar donde confluyen diversas disciplinas y por lo tanto diferentes conocimientos y quizá identidades.

La mayoría de los estudios que hemos identificado utilizan escalas y cuestionarios estandarizados para captar rasgos identitarios; otros lo hacen a partir de la narración de vida que, a manera de historia oral, puede reconstruir tanto la identidad colectiva como la de la propia institución. Por identidad colectiva, como veremos, no solo entendemos la pertenencia

a un grupo de personas, sino en el sentido de colectividad que comparte una cultura con sus propios mitos y símbolos. Otros estudios apoyan sus interpretaciones en el lenguaje y el análisis del discurso que, a la manera dialógica de Bakhtin, permiten analizar valores, comportamientos, actitudes y mitos, entre otros, que sostienen las trayectorias de vida institucional.

Daniel Cortés Vargas (2011) hace el siguiente recuento, totalmente pertinente a nuestro interés.

> …el estudio sobre la identidad ligada a la universidad se centra generalmente en los actores universitarios, tales como académicos (Henkel, 2000, 2002, 2005), estudiantes (Scanlon *et al.*, 2007) o investigadores (Hakala, 2009) o bien, en un marco más general, se centra en la identidad de las profesiones (Moore y Hofman, 1988), en la diversidad de identidades que proveen las prácticas culturales del alumnado (Cross, 2004), en el predominio de una cultura de lo masculino y de heterosexismo en la identidad institucional de las universidades (Blumenfeld, 2006), o en la confesión religiosa como definitoria de la identidad de la institución (Glanzer *et al.*, 2010) (Vargas, 2011, p. 80).

Los autores de este texto pertenecemos a la Universidad de Guadalajara, en la cual hemos pasado poco más de cuarenta años como docentes e investigadores, lo cual nos ha provocado la tentación de ejemplificar, desde nuestra lectura, algunas variables cuando nos referimos a la identidad institucional, y sobre todo al cambio que a veces ocurre de forma sutil pero definitiva. Por ejemplo, la emergencia de la figura de profesor-investigador y la función sustantiva de la producción de conocimiento; ambas son recientes y cambiarán radicalmente la identidad entre docentes dedicados a la impartición de cursos e investigadores cuya función principal es estudiar los fenómenos propios de su disciplina y dirigir tesis y cursos de posgrado.

Comenzamos con la institución como objeto de estudio. Conviene retomar algunos datos históricos que ofrece Lidia Fernández (2011) para ubicar la evolución de los estudios sobre las instituciones educativas. En la década de los 70 se privilegian los estudios diagnósticos. De 1984-1990 los

estudios se orientan conceptualmente con los principios de la psicología y la psicopedagogía. Del 91 al 95 se hace una nueva definición del objeto de estudio incluyendo el espacio como configuración crítica del ambiente. Ya para 2004 se empieza la distinción entre la institución escolar y el grupo social.

En un segundo momento, abordamos la identidad en el marco de las instituciones de educación superior para finalizar con el esbozo de un ejemplo particular, el caso de la Universidad de Guadalajara.

La institución

Para Arturo Rangel Correa (2018), la institución tiene su origen en el vocablo latino *institutio*, que significa establecimiento o fundación de algo. De esta forma, institución sería "la acción de instituir", o sea, la acción de establecer. En el lenguaje castellano, "instituto" es la forma irregular del participio "instituido", que hace referencia al resultado de la acción de haber establecido algo, lo que nos lleva necesariamente a indagar por el "instituyente" y lo "instituido" como elementos binarios de la acción. Generalmente, el instituyente opera desde el lado del poder, cualquiera que sea el enfoque que se asuma sobre este —su discusión está fuera de los alcances de este trabajo—. Siguiendo a Weber, el lado del poder podría inferir la tradición, la iglesia o centralmente el Estado, como fundador de la mayoría de las instituciones.

Visto así, la institución puede ser, según el propio Rangel Correa, como un organismo que desempeña una función de interés público, que puede ser docente. Por lo general está ligado estrechamente al Estado, y es un vínculo con la sociedad y el gobierno.

Por otro lado, si consideramos lo instituido, las instituciones presentan una dualidad entre la restricción y la libertad: todas las instituciones son estructuras de programas o reglas que establecen identidades y líneas de actividad (Jepperson, 1993, p. 198, citado por Rangel Correa). Las instituciones sugieren procesos estandarizados que fomenten el desarrollo de su existencia y propósito. La institución es el medio por el cual se constituye

el entramado de la vida colectiva, a través del seguimiento de prácticas consuetudinarias. Estas prácticas, por lo tanto, en esta lógica de restricción y libertad, establecen tanto lo que se debe hacer y lo que se puede hacer como lo que no se debe ni se puede hacer.

No obstante, para Eduardo Torres Espinosa (2015) hay una ambigüedad teórico-conceptual de institución y de la forma en que ocurre un cambio institucional. Se pregunta: ¿qué son las instituciones? Argumenta que hay cierta vaguedad, ya que el concepto "institución" ha sido empleado lo mismo para designar entidades abstractas e intangibles, como la religión, el Estado, el mercado —agregaríamos la familia, el matrimonio o los partidos políticos, entre otras— que estructuras tangibles, como los gobiernos y las organizaciones. Para Keser y Ostrom (1982, p. 179, citados por Torres Espinosa), "las instituciones son en esencia reglamentaciones por las que los individuos determinan qué y a quién se incluye en la toma de decisiones". Esto significa que hay un sentido de pertenencia, lo que más adelante veremos como la identidad institucional a la que se adscriben los individuos que pertenecen y los que compartirán valores y referentes simbólicos. Para Young (1986, p. 107, citado por Torres Espinosa), son prácticas reconocidas con funciones identificables con reglas y convencionalismos que regulan las relaciones. Scott (1987 y 1995, citado por Torres Espinosa) afirma que el concepto tiene tres pilares: el regulativo, el normativo y el cognitivo, y que las instituciones proporcionan estabilidad y sentido a la conducta social y operan en múltiples niveles de jurisdicción.

Institución y organización

Esta ambigüedad señalada por Torres se agrava cuando no se distingue semánticamente el uso de los términos "institución" y "organización". El matrimonio civil como institución, o la propia escuela como institución, son entes que conceptualmente pertenecen al mundo de los hechos sociales e históricos, de sus prácticas, valores y significados sociales que configuran las formas en que los individuos pertenecen a ellas, siguen sus convencionalismos y aceptan las implicaciones de una relación de pertenencia. Se acepta

y entiende, por ejemplo, la escuela como una institución de las sociedades occidentales para establecer la función social de reproducirse, en el sentido de Durkheim, pero ello no refiere las formas concretas en que la docencia, los contenidos de estudio, la organización escolar, su credencialización social y sus accesos se llevan a cabo. Es la teoría de las organizaciones la que acopla este conjunto de elementos particulares para cada caso, sociedad, país o grupo social. Dicho de otra manera, la organización es la forma concreta en que la institución se materializa en un contexto específico.

Sin pretender abarcar aquí todo lo que hay en la extensa literatura sobre la teoría de las organizaciones, baste señalar que la sociología ha sido la disciplina desde la cual se abordan fundamentalmente, y que los distintos enfoques y propuestas para entender y analizar las organizaciones han pasado por una cronología que por lo menos comienza desde principios del siglo xx y continúa hasta los días corrientes.

Una propuesta integradora de los paradigmas sociológicos que facilitan la comprensión de las diversas teorías por sus supuestos metateóricos es la de Burrell y Morgan (1979). Siguiendo esta esquematización, Burrell y Morgan organizan cuatro paradigmas a partir de dos dimensiones que se articulan como ejes: un eje constituido por una teoría de la sociedad que se mueve desde el extremo de una visión del orden como estado natural de la sociedad hasta el extremo opuesto en una visión del conflicto como estado primigenio y natural de la sociedad. El segundo eje paradigmático, y que puede imaginarse ortogonalmente, es el relativo a un concepto de ciencia que se encuentra entre los extremos del subjetivismo al objetivismo como posturas teórico-filosóficas sobre la naturaleza de la realidad y del conocimiento. Es obvio suponer los supuestos epistemológicos, ontológicos y de concepción de la naturaleza humana que orientan los extremos de estos ejes, entre el positivismo o el antipositivismo; el determinismo o la acción constructivista; la ciencia cuantitativa o el enfoque fenomenológico; la sociedad como un todo ordenado y regulado o la sociedad como un conflicto permanente, por mencionar solo algunos.

Al superponer estos ejes, el de la visión de la ciencia con el de la visión de la sociedad, se configuran cuatro cuadrantes que representan los paradigmas que orientan los supuestos de las teorías de la organización: el cuadrante formado por una visión objetivista de la ciencia y una visión de orden de la sociedad conforma el paradigma estructural funcionalista; el cuadrante definido por la visión subjetivista de la ciencia con la visión de orden de la sociedad conforma el paradigma interpretativista; el tercer cuadrante corresponde a la visión subjetivista de la ciencia, con la visión de sociedad en conflicto, el paradigma humanista radical. Finalmente, el paradigma integrado por una visión social de conflicto y una idea objetivista de la ciencia conforma el paradigma estructuralista radical.

El interés de traer a este trabajo la propuesta de Burrell y Morgan es que lo que pone en la discusión no son las diferencias teóricas de las teorías de la organización, sino sus semejanzas y diferencias por los paradigmas que comparten, definidos estos, como se dijo líneas arriba, por sus supuestos metateóricos. De este modo, nos interesa resaltar uno de los paradigmas: el estructural-funcionalista, por tratarse, por una parte, del paradigma dominante en los enfoques teóricos sobre la institución y sobre la organización, y, por la otra, por integrar el conjunto de fondo de las asunciones, los supuestos y las creencias que sobre la escuela se han transmitido por generaciones y que han elaborado el discurso autodefinitorio de la institución escolar.

En el paradigma estructural-funcionalista se pueden ubicar las teorías de la gerencia científica, de F. Taylor (1999) o de H. Fayol (1987); la teoría de la burocracia ideal, de M. Weber (2002), la teoría de las relaciones humanas (Maslow, 1991; Etzioni, 1994; Argyris, 1976), o las teorías de sistemas cerrados y abiertos (Von Bertalanffy, 1986; Cummings y Worley, 2008), entre otros.

Todas ellas comparten los supuestos de una sociedad en orden y un concepto de ciencia positivista y objetivista del mundo. El devenir histórico de la institución escolar como organización ha estado marcado por la influencia taylorista de la gerencia científica, racionalista, definida como una cadena de montaje con tiempos y movimientos en grados escolares,

tareas docentes estudiadas y una actitud frente al conflicto como indeseable, al que hay que prevenir, descartar o remediar. Todos los estudiantes se asumen como iguales, todos deben aprender lo mismo, todos deben aprobar los controles de calidad en forma de exámenes. El fracaso escolar es culpa del alumno; de ahí la retórica del reprobado y del desertor.

A pesar de las décadas que tienen de enunciadas estas formulaciones teóricas, prácticamente nada ha cambiado en la institución escolar. A pesar de que la teoría de las relaciones humanas introdujo la necesidad de considerar las personas dentro de la organización, sus necesidades, aspiraciones y deseos, estos postulados no permearon a la institución escolar en sus principios inflexibles de racionalidad de tareas organizadas "científicamente". La consecuencia social indeseable de esta visión es que la institución escolar, creada para servir a los ciudadanos, se sirve de ellos para perpetuarse como burocracia. El alumno se somete a la escuela, sus reglas, sus tiempos, su currículum, sus condiciones, so pena de ser descalificado y expelido de la institución creada para servirlo.

Necesario es aquí reconocer los esfuerzos importantes que en la historia han contribuido con propuestas transformadoras de la institución escolar. Freinet, Ferrer Guardia, A. S. Neill, Suchodolsky, Pestalozzi, Decroly, Freire, Piaget son, entre otros, importantes pensadores académicos cuyas propuestas para desarrollar una educación liberadora dieron origen a formas alternas como la escuela activa, la escuela antiautoritaria, o la escuela para la libertad. Sin embargo, estos intentos que registra la historia del desarrollo de la institución escolar no fructificaron para transformarla en un sentido amplio y sistémico. En lo general, el paradigma estructural-funcionalista ha sido el orientador hegemónico de la escuela como institución social.

La cultura organizacional y la identidad

Gordon (1992) compara los paradigmas estructural-funcionalistas e interpretivistas cuando enfatiza la diferencia entre estos dos enfoques al argumentar que el paradigma interpretivista tiene una visión subjetivista de la realidad social, una epistemología antipositivista y una visión voluntarista

de la naturaleza humana. Los interpretivistas no comparten la preocupación funcionalista por la predicción y el control. En su lugar, el enfoque interpretivista se centra en documentar los procesos a través de los cuales la gente construye su realidad.

Siguiendo a Gordon, la visión funcionalista considera las organizaciones como teniendo cosas como textos, relatos, guiones, mitos y rituales en la misma forma que tienen presupuestos, jerarquías y presidentes, para luego establecer que la visión interpretivista considera las organizaciones como los textos, relatos, guiones, mitos y rituales compartidos por un grupo de personas. Gordon enfatiza la importancia de tres de estos elementos para entender la manera como los miembros de la organización ven el mundo: discurso, relatos y guiones.

Puede afirmarse, para el interés de este trabajo, que estos tres elementos son componentes fundamentales de la identidad institucional. Siguiendo a Gordon, el

> discurso nos provee con un vocabulario y una gramática, y estos definen para nosotros lo que es posible, y aun lo que es concebible. Nuestras metas, nuestros planes y nuestras explicaciones de éxitos y fallas, están todas definidas en gran medida por el discurso en que nos involucramos en nuestra organización (p. 7).

A su vez, Gordon se refiere a los relatos como

> aquellos que la gente en las organizaciones cuenta y que recogen incidentes de una historia oral del pasado de la organización, cuyos personajes centrales son miembros de la misma. Esos relatos tienen un punto, una moral y dicen a los miembros acerca de la organización y su filosofía (p. 7).

Finalmente, Gordon se refiere a los guiones como los esquemas mantenidos en la memoria que describen eventos o conductas apropiadas para un contexto particular. Las personas en las organizaciones saben cómo actuar

apropiadamente porque tienen un conocimiento práctico de su mundo organizacional.

Es importante reconocer que estos componentes identitarios no forman parte de ningún manual de organización, ni aparecen en algún reglamento o estatuto escolar, pero definitivamente marcan la forma en que se hacen las cosas en una institución, y las consecuencias de no hacerlas de ese modo; son componentes centrales de lo que podemos denominar la cultura institucional. Los rituales y los mitos, también componentes identitarios, aparecen como combinaciones de los anteriores: discursos, relatos y guiones.

Por su parte, la teoría institucional, a través de su objeto de estudio, la institución, ofrece una relación analítica entre las capacidades de incidencia de los Estados sobre las instituciones.

En concordancia con lo expuesto, y en concordancia también con los paradigmas sociológicos para el análisis organizacional de Burrell y Morgan (*op. cit.*), desde la teoría institucional tenemos algunos enfoques. En el enfoque técnico racional-funcionalista toman importancia las dimensiones observables, como la estructura, los horarios, las regularidades, entre otros. En tanto, en el enfoque interpretivista las organizaciones (instituciones) se consideran artefactos culturales y, por tanto, se sitúan en lo simbólico. El enfoque crítico tiene en cuenta la complejidad en que intervienen la realidad política, social, ideológica y cultural y la manera en que impactan a la organización. Finalmente, desde el enfoque institucional se intenta comprender la complejidad de los hechos y las dinámicas de funcionamiento (Villegas Ojeda *et al.*, 2016). Se observa un isomorfismo interesante entre ambos enfoques, excepto en el caso del paradigma humanista radical (Freire, Illich), que, por ser fundamentalmente un enfoque antiorganización, no tiene un correlato en la teoría de las instituciones, dado que por sus supuestos metateóricos no podrían contener un enfoque antiinstitucional.

Dentro de la corriente del institucionalismo pueden ubicarse tres grandes perspectivas: el conductismo, la elección racional y el nuevo institucionalismo. En este último se argumenta que los individuos actúan dentro de

contextos institucionales a través de la educación, del adoctrinamiento y por las experiencias. Esta corriente ha tenido críticas fuertes.

Para Capello (2015), las instituciones pueden ser definidas como espacios de sentido que especializan las relaciones interindividuales, a través de los procesos de socialización, formales e informales. De hecho, para él, el Estado se vertebra en un conjunto de instituciones, las cuales regulan la vida de una nación; además, añade:

> Todas las instituciones, precisamente a través de los procesos de socialización, son productoras de identidades, sean políticas, económicas, sociales o culturales. Todas ellas, unas más que otras, dependiendo de circunstancias especiales, generan, en mayor o menor grado, identidades colectivas. Esto es, sentido de pertenencia, que permea las adhesiones e integraciones —sentido de cohesión en su sentido más amplio (p. 50).

Entonces, otra de las características de las instituciones son sus propios procesos de socialización que producen imágenes e identidades entre sus participantes.

Para Noé Hernández Cortez (2010), las instituciones son componentes del mundo social, según el institucionalismo sociológico, que concibe las instituciones como una dimensión de la sociedad (p. 6). "Para el institucionalismo sociológico las instituciones son también prácticas y repertorios simbólicos; esto es, el repertorio de la cultura se manifiesta en la configuración de las instituciones como extensión de valores sociales interiorizados por los actores". (p. 7).

En este sentido, la escuela cumple con todas las definiciones que hemos presentado. Como institución está regulada por el Estado, genera sentido de pertenencia. Es un espacio fuertemente reglamentado, con un número importante de repertorios simbólicos, con prácticas muy estandarizadas y rutinarias que, además del sentido propio que la constituye, generan procesos identitarios y, desde luego, percepciones colectivas.

Si estamos de acuerdo en que las instituciones generan procesos de identidad, conviene precisar este término. De acuerdo con su etimología latina, identidad designa la indiscernibilidad, el "mismo" en el sentido del mismo que idéntico a (*Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*, 2018, vol. 1). Identidad remite igualmente a la persona en el sentido de "sí mismo". Finalmente, la identidad reflexiva está pensada como condición de posibilidad de enunciación (p. 687). Ahora bien, en el sentido de este trabajo, podemos hablar de dos grandes orientaciones de la identidad: la de los sujetos que pertenecen a una institución, en este caso, educativa, y la identidad institucional que da sentido a una institución en lo particular. En esta última podemos incluso introducir la idea de cambio institucional y, en consecuencia, alteraciones o modificaciones paulatinas de la identidad.

Para Walter Cornejo Báez *et al.* (2015), la identidad se asocia con la representación que los individuos tienen de sí mismos como sujetos o como miembros de una organización o institución. Para Myer (2007, citado por Cornejo Báez), los seres humanos, en tanto especie social, se definen en función del grupo de pertenencia. Se habla así de identidad personal (el autoconcepto de quienes somos) e identidad social (en cuanto se percibe a un grupo o colectivo determinado). Todo individuo, en tanto sujeto social, pertenece a un grupo o a una institución; por lo tanto, es posible mostrar una identidad con la institución (educativa, universitaria, laboral). La pertenencia grupal tiene consecuencias sobre tres dimensiones: la cognitiva, que hace referencia al conocimiento que el individuo tiene de su pertenencia al grupo; la evaluativa, que trata de la valoración que se realiza sobre la pertenencia, y la emocional, relativa a las emociones que acompañan al reconocimiento de pertenencia categorial y a su aspecto valorativo.

La escuela como institución, según Redón Pantoja (2012), constituye un espacio público en el cual la sociedad y sus representaciones en el Estado se configuran y redefinen y en el que están presentes factores de poder que regulan las relaciones internas.

Algunos autores, como Mary Henkel (2005), analizan la identidad académica específicamente relacionándola con la autonomía. En este sentido, es sumamente interesante el planteamiento de la identidad como pertenencia a un conglomerado, por ejemplo, de profesionales docentes universitarios, y al mismo tiempo hablar de la autonomía de cátedra, de orientación en la investigación y de las decisiones en materia de trabajo intelectual a la que tienen derecho todos los académicos. Para Henkel, las teorías liberales y esencialistas, dentro de la teoría social, política e institucional, son representativas de la libertad individual. Mead (1934, citado por Henkel) argumenta que el "yo" (*self*) se desarrolla cuando el individuo integra actitudes y valores de la comunidad: los individuos logran un sentido de identidad a través de la interiorización subjetiva de sí mismos. Jenkins (1996, citado por Henkel) propone un proceso más cognitivo. Sugiere que todas las identidades individuales y colectivas se constituyen en un proceso dialéctico interno/externo; en la definición de sí mismos y de otros, como una acción reflexiva. Taylor (1989, citado por Henkel) destaca la función del lenguaje, por ejemplo, en los actos conversacionales comunitarios donde se introducen mitos que tienen valores comunitarios y se aprenden estructuras cognitivas que configuran la experiencia. Se aprende tanto lo trivial como lo trascendente. Es una transición entre el individuo y su comunidad. Esto, sin duda, refleja lo que ocurre en las escuelas, donde no solo se aprende el contenido académico, sino también las diversas formas de socialización, y se van conformando los espacios para la construcción de la identidad de todos los pertenecientes a una institución educativa.

Las identidades académicas, por su parte, pueden estar autorreguladas, organizadas y nombradas alrededor de una disciplina. También pueden estarlo a partir de la institución que las contiene; por ejemplo, instituciones de educación superior, las que, por cierto, generalmente se organizan a partir de las disciplinas (Henkel, 2005). El proceso de identidad académica está ligado a la interiorización de la identidad disciplinar, que incluye la lógica discursiva y su conocimiento particular (Peredo, 2016). Entonces, podemos pensar que la identidad relacionada con la autonomía está hasta

cierto punto condicionada a la disciplina. Pero Henkel nos advierte que el académico entra a la disciplina de forma crítica. Esto en el mejor de los casos no invalida nuestro argumento de que la disciplina condiciona con ciertos límites la autonomía, a la que más bien puede entenderse como libertad intelectual. Lo que sí es un hecho es que la identidad y la autonomía están relacionadas conceptualmente a través del proceso mismo de institucionalización de los sistemas académicos y de la influencia del pensamiento ilustrado. Una variable interesante que introduce Giddens (1991, citado por Henkel) es la de la institución en el contexto de la globalización de las nuevas tecnologías y del proceso de desintegración y colapso del tiempo y el espacio; Giddens advierte que los individuos están menos constreñidos en la construcción de su identidad, a la cual define como el esfuerzo organizado de la reflexividad del sí mismo que contiene las narrativas biográficas. En este contexto de fluidez y la capacidad de las instituciones tradicionales, como las universidades y las profesiones, proveen una identidad con menor seguridad y legitimidad. Líneas más adelante analizaremos la importancia de las narrativas biográficas en la construcción de la identidad individual, colectiva e institucional. Por lo pronto dejemos asentada la importancia que tiene la función de la percepción de sí mismo, de la institución donde se estudia o trabaja, la disciplina a la que se adscribe el individuo y todo ello en movimiento como un *continuum* de prácticas que pueden ser verbalizadas y contener una gama importante de referentes simbólicos que caracterizan la narración y la identidad misma.

Capello (2015) hace una especie de estado del arte de la identidad universitaria, como identidad colectiva, que a manera de síntesis proponemos para el análisis. Para Bartlett, (1932, citado por Capello), la formación de una identidad, es un fenómeno complejo en el que intervienen muchos procesos psicosociales. Se refiere, entre los principales, al proceso de comparabilidad social, a la percepción social, la estructura de las creencias, las actitudes, la interiorización de valores, la formación de estereotipos, la compartición e integración de la memoria colectiva, entre otros (p. 36). Para Merton y Kitt (1950, citado por Capello), uno de los procesos es el

de la comparación social, la cual se deriva de la interacción de dos procesos básicos: la apreciación comparativa y la apreciación refleja. En la primera, la persona determina su posición respecto de uno o de un conjunto de atributos, mientras que, en la segunda, deriva una impresión de su posición respecto de algún o algunos atributos, a través del comportamiento de otra u otras personas hacia él.

Otro constituyente de la identidad, muy importante, se refiere a los valores. El concepto del valor expresa una relación entre los sentimientos de una persona y sus categorías cognoscitivas particulares. De esta manera, podemos afirmar que los valores son en parte cognoscitivos y en parte afectivos. La mayoría de los valores está condicionada por la experiencia. Mantenemos una identidad, pero principalmente una colectiva, cuando le asignamos un conjunto suficiente de valores deseables que nos permiten satisfacer aspiraciones, expectativas, deseos, necesidades y perspectivas de un adecuado futuro personal y colectivo.

Todas las instituciones, precisamente por los procesos de socialización, son productoras de identidades, sean políticas, económicas, sociales o culturales. Todas ellas, unas más que otras, dependiendo de circunstancias especiales, generan, en mayor o menor grado, identidades colectivas. Esto es, sentidos de pertenencia que permean las adhesiones e integraciones —sentido de cohesión en su sentido más amplio (Capello, 2015).

Las posibilidades de combinación de variables son múltiples; por ejemplo, José Alberto Trainer (2013) nos alerta acerca de los cambios que sufren las identidades, tanto de la institución como de los docentes, en algunos casos a causa de las crisis políticas, económicas y sociales, como es el caso de varios países latinoamericanos. En concreto, estudia el caso de Argentina del año 2001. Lo interesante es que introduce la idea de cambio de identidad, con lo que nos permite pensar esta variable como dúctil. Además, es interesante su metodología, ya que utiliza la narrativa y el análisis del discurso, así como la etnografía, para, a través del lenguaje, captar los procesos sociales de subjetivación a través de la deconstrucción de estructuras naturalizadas. Analiza las actas escolares (documentos) como una mirada

institucional; hace entrevistas a los actores de la institución, y finalmente analiza fuentes periodísticas para captar la mirada social, ya que, cuando la crisis argentina ocurrió, las instituciones también entraron en crisis que desestabilizaron la mentalidad de las comunidades universitarias. Se revaloraron prácticas que se oponían al liberalismo y a la lógica del mercado. El profesor pasó por un proceso de desidentificación (p. 8). En este sentido alude a Bauman, para ver la identidad más abierta, más dúctil, y a Duber, para quien la identidad es un proceso de socialización. Para Koes (2002, citado por Trainer), es el modo de habitar las instituciones que cuando entran en proceso de reforma o cambio atentan contra el relato fundacional y ocurren las resistencias. El meollo del asunto es la forma en que se intenta poner nuevos significantes en el orden simbólico que permitan comprender una nueva realidad y una nueva agencia institucional. Por ejemplo, un cambio generacional, que por cierto es natural y no crítico, es una forma del cambio en el relato y la identidad institucional que hace a las personas mayores pensarse como imprescindibles porque han hecho de la institución la novela de su vida. Al respecto, es importante traer a cuentas la teoría de los imagos de Mc Adams (1993), para quien todas las personas tenemos una historia de vida que narrar y construimos imaginarios muy parecidos a la dramaturgia griega. Podemos ser héroes o mártires de nuestra biografía. La institución donde se trabaja por muchos años puede constituirse como una parte muy importante de nuestra vida, hasta convertirse en tema central de la identidad.

Esta última variable, la generación a que se pertenece, también es sumamente interesante, ya que introduce no solo la maleabilidad de la identidad, sino también la búsqueda de pertenencia o de seguir perteneciendo dentro de una misma narrativa institucional; es decir, se hace visible la resistencia al cambio.

Ahora bien, Torres Espinosa (2015) nos advierte que el cambio institucional no es caótico, por lo general está regulado y es la forma en que las instituciones se adaptan e interpretan los factores endógenos y exógenos.

En este mismo tenor del cambio, Jesús Domingo Segovia (2010) introduce, para esta revisión que venimos exponiendo, la noción de la memoria institucional. Consideramos que es importante precisamente porque la idea de cambio no puede borrar la historia institucional ni sus mitos fundantes. Dice Segovia que la memoria institucional, como fuente de conocimiento, no es simple, más bien es algo muy complejo, porque se encuentra intervenida por el deseo, como expresión de ideales y significados contextuales. Esta memoria es recuperable desde los relatos de vida organizativa y explica algunas razones de los procesos que ocurrieron. Ahora bien, cada vez que se relata algo se hace intentando clasificar e interrelacionar explicaciones coherentes dentro de una realidad histórica. Balasubramanian (1994, citado por Segovia) defiende que en la memoria institucional existen datos duros (hechos, figuras, reglas) y datos suaves (conocimiento tácito, experiencias, anécdotas) en los que se guardan las estructuras de creencias, como elementos culturales, a modo de regla que se aplica automáticamente a cualquier información. Ackerman (1996, citado por Segovia, p. 6) distingue dos tipologías de memoria: la ideal y la constreñida. Evidentemente, la primera obvia problemas orgánicos en tanto en la segunda minimiza y selecciona signos y símbolos. Dado que la memoria institucional encuentra problemas similares a la historiografía, lo que importa es la credibilidad y la coherencia en los relatos individuales, hasta llegar al punto de saturación. De hecho, los relatos de vida institucional son la principal herramienta para reconstruir la memoria institucional.

Las identidades, en plural, que construyen los estudiantes de una universidad también son objeto de estudio. Hablamos en plural porque algunos estudiosos, como Gauseen (citado por Everilda Arteaga *et al.*), afirman que no hay una única población estudiantil sino muchas y variadas, dependiendo de la naturaleza de las carreras que cursan. En este sentido vuelven a cobrar importancia la naturaleza de la disciplina de formación y el orden institucional, que distingue sobre todo grandes áreas científicas, como las médicas, las ingenierías, las ciencias sociales, entre otras que configuran

cierta especificidad en la identidad estudiantil, pero no por ello dejan de adscribirse colectivamente a la institución que las alberga.

Mabel Guevara (2009) estudia la identidad estudiantil a través de los relatos que, como decíamos líneas atrás, son una vía metodológica muy rica para reconstruir historias institucionales, y con estas toda la simbología y los mitos que sostienen las identidades. Desde un enfoque sociocultural y en el contexto de una comunidad argentina de escasos recursos, se pregunta qué significa para los jóvenes estudiar, cuáles son sus relaciones con el conocimiento y cuál es la importancia que atribuyen a los factores culturales en la conformación de su propia identidad. Para Guevara, las reglas institucionales son un elemento que incorporan inmediatamente los estudiantes, y reconoce que existe un conjunto de rituales y espacios donde deviene el quehacer cotidiano institucional: el salón de clases, la biblioteca, la cafetería, los jardines, son espacios de convivencia con una fuerte regularidad. En estos se da el interjuego de componentes subjetivos y colectivos que delinean las identidades estudiantiles. También tienen una fuerte relación con las reglas académicas que incluyen el conocimiento y la forma de adquirirlo para integrarlo a su propia persona y con ello configurar una identidad profesional.

Para Hidalgo (2000, citado por Walter Cornejo Báez *et al., op. cit.*), este transitar cotidiano produce la noción de apego, que se asocia con el presupuesto del bienestar y se encuentra ligado con patrones de afectos, emociones, sentimientos, creencias, redes sociales que subyacen de algún modo en la identidad.

Daniel Cortés Vargas (2011) estudia el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y se pregunta sobre el tratamiento teórico y metodológico para poder explicar los factores nacionales e internacionales que inciden en la identidad universitaria. Afirma que la relación identidad-institución ha sido estudiada desde la perspectiva comunitaria y la teoría organizacional, pero este autor se inclina por la corriente del neoinstitucionalismo, porque permite los estudios híbridos y abre la oportunidad de no trazar una disyuntiva entre el viejo institucionalismo (que reconoce

la estructura jurídica y organizacional y su impacto en la vida política) y el nuevo institucionalismo (en el cual el ambiente es el que influye en el comportamiento institucional y explica la estabilidad y el cambio) (Selznick, 1996, citado por Cortés Vargas). En el neoinstitucionalismo, en una dimensión local, la identidad institucional universitaria es el resultado de la imposición de valores y pautas de acción profesionales, científicas y culturales a quienes participan en la institución. En una dimensión amplia se consideran los vínculos externos con diversos sectores de la sociedad y del Estado, incluso en el marco de las relaciones internacionales.

La identidad universitaria tiene como referencia el espacio físico en el cual la identidad cobra forma. Asimismo, la identidad se constituye a partir de la manera en que la institución se define a sí misma, en sus marcos valorativos, sus repertorios culturales, organizacionales y sus antecedentes históricos y su autonomía, entre otros. Se empatan con su proyecto institucional (nivel local) tanto como con un proyecto social (nivel amplio) (Cortés Vargas).

Con estas nociones teóricas y metodológicas que son solo un esbozo de la amplia literatura al respecto, hemos intentado dejar evidencia de algunas variables que han sido objeto de estudio cuando se trata de comprender la escuela como institución y la identidad institucional como parte constitutiva de su devenir y su existencia.

Algunas reflexiones identitarias en el caso de la Universidad de Guadalajara

Indudablemente, la Universidad de Guadalajara (UdeG), como todas las instituciones públicas del país, tiene su propia normatividad y se autorregula bajo los principios que le dan su autonomía. Tiene una ley orgánica y un conjunto de reglamentos internos que dan orden al ingreso de estudiantes y profesores, así como a las formas de permanencia de ambos. Este es un buen ejemplo para hipotetizar que la comunidad universitaria se identifica más con la idea de autonomía que con la de los documentos regulatorios. La autonomía da seguridad de tener la libertad de cátedra, de la no incursión

de la Secretaría de Educación Pública en los planes de estudio ni en los perfiles docentes o administrativos. Esta autonomía se extiende a la idea de laicidad y da un carácter axiológico que se combina con el respeto a las creencias religiosas y la abstención para difundir dogmatismos. De hecho, podemos decir que el concepto de autonomía permea a toda la comunidad universitaria, sobre todo en el sentido de la nula intromisión del Estado en la toma de decisiones académicas o normativas.

Ya que hablamos de valores, podemos decir que dentro de sus diferentes discursos en documentos y en los dichos de la comunidad existen algunos que identifican un devenir histórico interesante. Un mito fundante es que quizá desde la época cardenista se instaló en la UdeG la idea de ser una universidad socialista, de tendencia ideológica de izquierda y, por supuesto, popular en el sentido de ser una opción de movilidad social para las clases desprotegidas. En 1975 se realizaron en la Universidad las "Jornadas de Ideología Universitaria", que la definieron como popular, de izquierda, socialista, nacionalista y antiimperialista. Luego, en la década de los 80, la UdeG se declara nacionalista, antiimperialista, popular, democrática y socialista (Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, UdeG, 2014, p. 39). Actualmente han desaparecido, por un lado, la idea de lo socialista y de izquierda como visión ideológico-política y, por el otro, lo popular, que en un momento dado se consideró peyorativo. Se incorporó al discurso la idea de humanística e incluyente (p. 51), y se transitó de la idea de movilidad social a la idea de internacionalización; es decir, el logro máximo de un estudiante ya no solo era tener la oportunidad de estudiar y lograr un título que le daría mejores oportunidades de empleo y de cultura general, sino se añadió la idea de conocer otro país y su cultura; surge así el alumno internacional como identidad y la institución incorpora en sus planes de desarrollo los programas de internacionalización: habíamos entrado ya al mundo de la globalización. Además, la internacionalización se convirtió en un indicador de excelencia académica que otorgaría distinción y prestigio a la institución. Que un profesor fuera capaz de dictar su curso en inglés fue

también un indicador del desempeño docente. El bilingüismo se consideró parte de los atributos del perfil docente.

La identidad de los profesores también fue motivo de transformaciones importantes. La UdeG, como todas las instituciones de educación superior, se adapta a la política gubernamental que dicta el Estado, porque ello le representa formas de obtención de recursos económicos y porque, como decíamos líneas atrás, es parte de las instituciones públicas que legitima el Estado, pero a su vez, este no interviene directamente en su gobierno. De esta manera, se pasó de la noción de catedrático a la clasificación interna laboralmente. Los profesores se clasificaron según un perfil credencialista y meritocrático, y surgieron categorías en sus nombramientos. Una primera gran categoría fue ser profesor de tiempo completo, y otra ser profesor de asignatura. A su vez, ser profesor pasó por otra subcategorización: titular, asociado, asistente, A, B, C, y se distinguieron de los técnicos académicos y de los investigadores. Los primeros ocuparon la categoría más baja y los segundos la más alta. Ser profesor investigador se convirtió en una élite, pero la categoría no estuvo exenta de clasificación: los hay miembros del Sistema Nacional de Investigadores, con su propia clasificación en candidato, nivel I, II y III, y así ser profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel III fue alcanzar la cúspide de la pirámide. Es decir, la categoría identitaria de profesor pasó de ser única a ser parte de una clasificación y, por lo tanto, de distinción. Lo más importante es que se perdió la idea de colectivo y se pasó de la fraternidad a la competencia. La institución como tal entró al juego político de los indicadores, y ser parte de esta élite se convirtió en una política institucional; es decir, mientras más investigadores nacionales tiene la institución, más prestigio tiene. Lo más interesante de esta clasificación identitaria es que la disciplina, que era parte de la identidad convencional, quedó relegada en aras de lograr los niveles más altos de la clasificación, porque a estos corresponde un salario diferenciado. La idea de universidad popular y antiimperialista de los 80 entró a la lógica del mercado y clasificó a los operadores del sistema escolar.

Ahora bien, lo anterior da muestra del cambio institucional y los nuevos discursos. La UdeG entró en la década de los 90 en un proceso profundo de reforma institucional. Se creó la Red Universitaria y se clasificaron los centros universitarios en temáticos, acordes con la disciplina, y regionales, acordes con su ubicación geográfica. Este cambio introdujo una nueva variable clasificatoria en la identidad docente: la pertenencia a un centro universitario específico y, hasta cierto punto, la introyección de valores añadidos construidos por la propia comunidad que los conforman. Así surgió la identidad diferenciada de ser un profesor de ciencias sociales distinto al de las ingenierías o las de la salud. En suma, las identidades se convirtieron en un tema atravesado por la clasificación de los individuos.

Sintetizando, la Universidad de Guadalajara movió su discurso, sus símbolos y sus referentes identitarios al igual que lo hicieron la mayoría de las universidades públicas estatales al ritmo de las influencias del gobierno federal desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y acompasadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, organismo que históricamente ha sido considerado como el brazo de la SEP para la educación superior. Recuérdese la experiencia de las universidades de Sinaloa, Guerrero y Guadalajara, como representantes del movimiento socialista de la época. Con diferentes contextos y resultados, fueron algunas de las casas de estudio que se significaron —inclusive— como universidad–partido, en el sentido de A. Tecla, en *Universidad, burguesía y proletariado* (1976).

El discurso de izquierda coincide con la convulsión que dejó en el país la masacre de estudiantes de 1968, el movimiento *hippie* contra la guerra en Vietnam, la aparición de movimientos guerrilleros en México y en Latinoamérica contra las dictaduras apoyadas por los Estados Unidos. Este discurso tuvo sus componentes mencionados párrafos arriba en la definición identitaria de los miembros de la organización: los mitos fundantes desde 1925; los personajes protagonistas de los relatos heroicos y los guiones de conducta que recomendaban las maneras de sobrevivir y actuar en la institución (Navarro, 1999, p. 37). En esta época, los universitarios

se identificaron con un discurso que hacía de los alumnos futuros agentes del cambio social; los profesores eran los agentes de la transformación revolucionaria no burguesa y el Estado era la representación de la derecha reaccionaria. Valga decir que el sentido de colectividad era el cementante de todos estos valores.

Después de las reformas impulsadas por la SEP a partir de los años 90 y la creación de programas federales que impulsaban políticas de calidad al tiempo de condicionar y restringir el financiamiento a las universidades, el discurso de izquierda se fue sustituyendo por el de la calidad, la eficiencia, la excelencia y la superación individual. Las competencias entre académicos por los programas de estímulos sepultaron la idea de colectividad y colaboración; llegó a ser válido denunciar a compañeros académicos que incumplían alguno de los requisitos de participación establecidos en las convocatorias, pues de esa forma liberaban un lugar en el dictamen de beneficiados. Posteriormente, apareció el discurso de las competencias para orientar los planes de estudio, aplicado desde el lenguaje de las empresas como competencias laborales, y añadido a la internacionalización como consecuencia de la globalización del conocimiento.

Hoy, habría que estudiar la configuración de la identidad institucional en estas condiciones. Se prefigura un escenario como el descrito líneas arriba después de la descentralización de la universidad y su transformación en una red de centros universitarios. El discurso socialista fue silenciado; los mitos fundantes y los personajes de los relatos épicos que dieron sentido al quehacer y la visión en la misión social de la universidad, así como algunos rituales, dieron paso al lenguaje moderno de las competencias de investigación, la búsqueda de la excelencia y la internacionalización como motor de la conformación de redes académicas en la sociedad del conocimiento, la innovación y el emprendimiento como filosofía universitaria a la manera de las universidades mundiales de los denominados "circuitos de excelencia" o "ecosistemas de innovación".

Un estudio cualitativo se hace necesario para analizar la conformación de identidad institucional en esta fase de cambio. ¿Habrá símbolos y ritua-

les significativos? ¿Cuáles son los nuevos mitos fundacionales, si los hay? ¿Distinguirán las nuevas formas de identidad institucional la educación superior pública de la privada?, ¿lo hará el Estado mexicano?

Reflexiones finales

Aunque hemos ejemplificado con el caso de la UdeG, vale la pena una última reflexión que nos permita introducir el proceso de identificación-desidentificación a la manera de Trainer (*op. cit.*), para mostrar la injerencia del Estado, a pesar de la autonomía, en la conformación del discurso identitario.

Dice Capello (*op. cit*.) que los valores están condicionados por la experiencia, y que mantenemos la identidad colectiva cuando les asignamos a estos valores la capacidad de satisfacción de aspiraciones y necesidades, que permiten la realización de un futuro deseable. Queda entonces la duda, o quizá la hipótesis, del desdibujamiento, tanto de los valores como de la identidad colectiva, a causa de la política de competencia individualizada que ha promovido la segmentación del salario de los académicos, lo que corrobora el poder del Estado, que interfiere en las instituciones de educación superior, a pesar de su autonomía, y por tanto este se constituye como un factor interviniente en la identidad.

Bibliografía

Argyris C. (1976). *Personality and Organization: the Conflict between System and the Individual*. Nueva York: Harper Collins.

Arteaga, E.; Joya M. y G. Bastidas (2014). "Identidad estudiantil universitaria en la Escuela de Medicina, sede Carabobo, Universidad de Carabobo, Venezuela". *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, *11*(1), 18-25. Disponible en: http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1112014/artinv11114b.pdf.

Bertalanffy, L. von (1986). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/47283368.pdf.

Burrel, G. y G. Morgan (1979). "Sociological Paradigms and Organizacional Analysis". Portsmouth, NH: Heinemann.

Capello, H. M. (2015). "La identidad universitaria. La construcción del concepto". *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, *25*(2), 33-53. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/654/65452536003.pdf.

Cassin, B. (Dir.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*, vol. 1. México: Siglo XXI.

Cornejo-Báez, W.; Pérez-Camborda B. y L. Santiago-Abregú (2015). "Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios". *Horizonte de la Ciencia, 5*(9), 161-182. Disponible en: http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/viewFile/173/170.

Cortés-Vargas, D. (2011). "Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM". *Perfiles Educativos*, 32, 78-90. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2011-e-78-90.

Cummings, T. G. y C. G. Worley (2008). *Organization Development & Change*. South-Western, Canada: CENCAGE Learning. Disponible en: http://www.mcs.gov.kh/wp-content/uploads/2017/07/Organization-Development-and-Change.pdf.

Etzioni, A. (1994*). Organizaciones modernas.* México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana (UTEHA).

Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial. Disponible en: https://www.academia.edu/36665927/Libro_Administraci%C3%B3n_Industrial_y_General_Henry_Fayol.

Fernández, L. (2011). "Pensando las instituciones en el análisis de trayectos de investigación: Sobre 'Dinámicas institucionales en condiciones críticas'". En R. M. Romo Beltrán, M. Rodríguez Batista (Coord.), *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos.* Universidad de Guadalajara: Acento Editores, pp. 17-50. Disponible en: https://

riudg.udg.mx/visor/pdfjs/viewer.jsp?in=j&pdf=20.500.12104/73746/1/BCUCEA00042.pdf.

Gordon, D. (1992). *The Symbolic Dimension of Administration for Effective Schools. Paper Presented at the Anual Meeting of the AERA*. San Francisco, 20-24. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349659.pdf.

Guédez Fernández, C. y K. M. Osta Trestini (2012). "Factores de la imagen institucional universitaria: Perspectiva desde un sector del público interno, personal administrativo". *Ingeniería Industrial, 11*(2), 71-84. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4398294.pdf.

Guevara, H. M. (2009). "Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(*1), 209-234. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/35215633.pdf.

Henkel, M. (2005). "Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment". *Higher Education, Springer, Universities and the Production of Knowledge*, 49(1/2), 155-176. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/pdf/25068062.

Hernández-Cortez, N. (2010). *El tiempo y las instituciones en los enfoques del nuevo institucionalismo.* México: FLACSO, 1-13. Disponible en: https://noehernandezcortez.files.wordpress.com/2010/05/el-tiempo-y-las-instituciones-enlos-enfoques-del-nuevo-institucionalismo.pdf.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos. Disponible en: https://www.academia.edu/26151076/MOTIVACION_Y_PERSONALIDAD_MASLOW_ABRAHAM_H.

Mc. Adams, D. P. (1993). *The Story we live by. Personal Myths and the Making of the Self,* Nueva York: The Guilford Press.

Navarro, M. A. (1999). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. México, ANUIES.

Patlán Pérez, J. y E. Martínez Torres (2016). "Evaluación de la imagen organizacional universitaria en una institución de educación superior". *Contaduría y Administración, Revista Internacional*, *62*(1), 105-122. Disponible en: http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/download/999/915.

Peredo-Merlo, M. A (2016). "Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas". *Revista de la Educación Superior*, *45*(180), 41–54. Disponible en: dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001.

Rangel-Correa, A. R. (2018). "Fundamentos y tendencias del nuevo institucionalismo". *Encrucijada Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, *29*, 16-29. Disponible en: http://www.revistas.unam.mx/index.php/encrucijada/article/download/64785/56846.

Redón-Pantoja, S. (2012). "Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social". *Polis Revista Latinoamericana, Dimensión de lo público. Sociedad y Estado*, *30*, 2-25. Disponible en: https://journals.openedition.org/polis/2367.

Segovia, J. D. (2010). "Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela". *Revista de Educación,* 1, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 123-140. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/10/54.

Taylor, W. F. (1999). "La administración científica", En J. M. Shafritz y A. C. Hyde (Ed.), *Clásicos de la administración pública*. México: Fondo de Cultura Económica (Nuevas Lecturas de Política y Gobierno). Disponible en: http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9177/1/clasicos_de_la_administracion_publica.pdf, pp. 103-108.

Tecla, J. A. (1976). *Universidad, burguesía y proletariado.* México: Ediciones Cultura Popular.

Torres Espinosa, E. (2015). "El nuevo institucionalismo: ¿Hacia un nuevo paradigma?". *Estudios Políticos, novena época, Revistas UNAM*, 34, 117-137. Disponible en: http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/46634 .

Tranier, J. A. (2013). "Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI". *Educación*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, *37*(1), 161-178. Disponible en: http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/440/44028564008/6.

Traverso Cortés, J. (2005). "Imagen interna de la institución universitaria. Modelo para el personal de administración y servicios". *Revista de Economía y Empresa, Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *23*(54 y 55), 95-112. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2336264.

——— y M. L. Román Onsalo (2007). "Análisis de la imagen interna de la institución universitaria. Construcción de un modelo para la obtención de la imagen bajo la perspectiva del alumno". *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 13*(1), 231-246. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/85828.

——— y ——— (2009). "La imagen de la institución universitaria para el profesorado. Desarrollo de un modelo teórico con su aplicación práctica". *Economía, Gestión y Desarrollo,* 8, 177-198. Disponible en: https://core.ac.uk/display/6552297.

Villegas Ojeda, P. B.; Reinoso, M. y E. Zubimendi (2016). "El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. El caso de una escuela especial Nº xxx en la ciudad de Río Gallegos". Provincia de Santa Cruz, año 2015. Santa Cruz, Argentina, 195-214. Disponible en: http://dx.doi.org/10.22305/ict-unpa.v8i3.228.

Universidad de Guadalajara (2014) Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Disponible en: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf.

Weber, M. (2002*). Economía y sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf.

Tercera sección
Política, políticas, escuela e institución

La educación, un proyecto de Estado

EDUARDO SOLANO VÁZQUEZ

No hay educación sin una política educativa
que establezca prioridades, metas, contenidos
medios, y se impregne de sueños y utopías.

Paulo Freire. *Política y educación*, Siglo XXI.

Introducción

Este capítulo tiene como mentores o guías tres libros. El primer texto se publicó a finales de 1960, y es el del filósofo francés Louis Althusser; se intitula: *La filosofía como arma de la revolución*. Lo pertinente de ese trabajo para lo que aquí se expresa tiene que ver con lo siguiente: para Althusser, el capitalismo requiere reproducirse. La reproducción del capitalismo como modo de vida se suscita a través de la educación escolarizada y su proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque hay otros factores (los medios de comunicación, la familia) que también contribuyen en la reproducción.

El segundo libro es de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, y se publicó al inicio de la década de 1970; se intitula: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. De ese texto se rescata lo siguiente: la relación que la escuela tiene con la sociedad, por considerar que lo que se enseña y se aprende en la escuela está establecido por la sociedad, aunque también se espera que la enseñanza-aprendizaje

resignifique el ámbito social en su despliegue histórico. Los autores piensan la relación entre sociedad y escuela a través del concepto de reproducción.

El tercer texto es el del filósofo mexicano Mario Magallón Anaya, se publicó en 1993 y se intitula *Filosofía política de la educación en América Latina*; en ella se analiza desde la filosofía política el asunto de la educación; además, se muestra que mediante la educación los regímenes políticos en la región se han establecido y consolidado.

Se han señalado los aspectos que este capítulo sustrae de los tres textos guía. Sin embargo, también es importante manifestar lo siguiente: la modernidad en este capítulo se relaciona con la política, puesto que en la modernidad es donde aparecen el Estado-nación y el capitalismo. En este sentido, se sabe que al inicio de la modernidad lo que se enarboló fue la razón ilustrada, aunque en su despliegue histórico ella fue desplazada por la razón tecnocientífica; ese desplazamiento lo vemos incidir en la educación, puesto que actualmente esta tiende hacia la capacitación en aras de la eficiencia productiva.

La manera en que se ha reflexionado en este texto está sustentada por una perspectiva política, puesto que se partió de lo siguiente: la educación es un proyecto de Estado. Lo antes señalado también permitió pensar la educación como un factor fundamental para inculcar, desarrollar y reproducir históricamente un modo específico de socialización. En lo que se refiere al momento histórico actual, ese modo de socialización tiene que ver con lo siguiente: afincar una sociedad democrática, que pueda competir en una economía global, que se sustenta y desarrolla a través de la ciencia y la tecnología.

La escritura del texto fue realizada en cinco partes, las cuales no se disocian entre sí, pero sí tienen su propio espacio dentro de la totalidad del capítulo. A continuación se desbrozarán las directrices del análisis. Así, pues, en la primera parte se han establecido las categorías teóricas que sostienen el escrito. En este sentido, se ha expresado un concepto general de educación, para después delimitar el análisis al Estado-nación o moderno, que en América Latina asumió la función educadora conforme se iban dando las

independencias en los países de la región. También se analiza el tema de la educación en su relación con la escuela; esta tiene una relevancia social, porque lo que se imparte en ella condiciona el funcionamiento del espacio social, lo cual permite afincar un tipo de socialización. En este sentido, si en un principio el Estado moderno educó para construir y consolidar la nación, ahora educa para que se compita dentro de los parámetros de una economía libre y globalizada.

En lo tocante a la segunda parte del texto, el análisis teórico se desplaza hacia el contexto de la educación en México. En este sentido, el estudio comienza a partir del sexenio de Vicente Fox Quesada; en ese periodo gubernamental se inició el proyecto de una educación de calidad, que buscó sentar las bases para introducir a México en la sociedad del conocimiento.

En la tercera parte del texto se aborda el sexenio de Felipe Calderón y su propuesta de una educación por competencias; dicha propuesta se complementa con el proyecto ofrecido en el sexenio de Vicente Fox, pero la complementariedad no se debe a que tales gobiernos sean de la misma matriz partidista, sino a que la educación es un proyecto de Estado. Con la educación por competencias se consideró que el desarrollo del país se iniciaría de manera cuasi perfecta, puesto que se iba a tener un capital humano capacitado; así, pues, cabe recordar que la capacitación es toral en un mundo que avanza bajo las directrices de la ciencia y la tecnología.

En la cuarta parte del texto se aborda el proyecto de educación que se propuso en el sexenio de Enrique Peña Nieto. De dicho proyecto se rescató el asunto de la constitucionalidad referida a la calidad en la educación. En este sentido, por más que Enrique Peña no tiene filiación partidaria con Vicente Fox y Felipe Calderón, sí tiene una relación de continuidad en torno a la educación, considerada como un proyecto de Estado. Así, pues, en los tres primeros sexenios del siglo xxi en México se buscó sentar las bases para lograr una sociedad competente y productiva. Ahora bien, con los elementos que se han señalado se torna comprensible el carácter capacitador de la educación.

En la quinta y última parte del texto se ofrece una reflexión que engloba el análisis del capítulo; en dicha parte se ha señalado que la educación tiene un sustento histórico y además se adecua a las necesidades de la sociedad. Asimismo, se insiste en lo siguiente: en la actualidad los países en general, y México en particular, buscan generar conocimientos útiles; por lo tanto, necesitan que el sistema educativo colabore para lograr ese objetivo. También se ha manifestado que, si bien el Estado ya no educa para formar una conciencia nacional como lo hizo en sus inicios, ello no quiere decir que abandone su función educadora.

Aspectos generales de la educación en la modernidad y su carácter socio-político

La educación ha buscado dotar al educando de capacidades que le permitan rebasar su condición natural, para que pueda intervenir en el mundo con sus pensamientos y acciones. En este sentido, Sara Ali Jafella dice lo siguiente: "el carácter creativo y transformador de la educación permite al sujeto trascender los datos del medio ambiente y dar un sentido más profundo (en interioridad y participación) a la existencia" (Jafella, 1985, p. 41). Ahora bien, lo que a este texto atañe es la educación en la modernidad y los Estados nacionales (Magallón, 1993). Asimismo, para Gabriela Ossenbach el Estado en el siglo XIX, en lo que respecta a América Latina: "se atribuyó sin vacilaciones la función educadora" (Ossenbach, 1993, p. 1). Es preciso manifestar que la educación en la modernidad ha tenido modificaciones; si en un primer momento se educaba para consolidar la nación, ahora se educa para la competitividad económica de los países. En este sentido, Mónica Calderón, en conjunto con Ríos y Ceccarini, en su texto *Economía de la educación*, apunta:

> el futuro inmediato tendrá que desenvolverse en un escenario contradictorio y entre las tensiones producidas para alcanzar una economía competitiva basada en el conocimiento, por un lado, y las exigencias para acortar la brecha social existente, por el otro (Calderón, Ríos y Ceccarini, 2008, p. 17).

La educación en la modernidad se inscribe de manera prioritaria en la escuela. Por otro lado, es cardinal indicar que aquí se reflexiona sobre la modernidad desde su aspecto político, sabiendo que en su totalidad la modernidad tiene como principio fundante la razón (Magallón, 2012).

La educación impartida a través de la escuela permite la planeación de objetivos, los cuales se han de alcanzar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Echavarría, 2003). En la medida en que la educación tiene que cumplir con objetivos, requiere la racionalización o planificación de sus actividades; es idóneo mostrar una ejemplificación de esto que se viene señalando: potenciar la capacidad lectora de los niños de primero de primaria en un plazo de diez meses y con determinado método. Al respecto, Manuel Valdivia Rodríguez ofrece un recuento de cinco métodos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en los niños de primer grado (Valdivia, 2011). No obstante, la enseñanza-aprendizaje de la lengua rebasa el ámbito escolar y se desplaza hacia lo político, en tanto que, con la potenciación de la capacidad lectora, también se busca consolidar una lengua, para que con ella se establezcan las relaciones sociales (Ferreira, 2016).

La escuela tiene que cumplir con requerimientos formativos o capacitadores en torno a saberes, conocimientos y técnicas. Empero, también trabaja en pos de una formación política, que hace vivir el espacio y las relaciones sociales que se dan en él de un modo particular y específico. En este sentido, Hernán Mariano Amar, analizando el pensamiento de Bourdieu, señala lo siguiente:

> El Estado construye e inculca, entonces, unos sistemas simbólicos constituidos como principios de clasificación que son interiorizados en los sujetos de diversos grupos y clases sociales por el ejercicio de la violencia simbólica y a través de un trabajo pedagógico (TP) (Amar, 2018, p. 148).

La educación tiene una importancia medular fuera del espacio escolar; por ello tiene un cariz sociopolítico (Sacristán, 1988). Es decir, la educación tiene la encomienda de preparar a los miembros más jóvenes de un

país para las tareas requeridas por el contexto en que se desenvuelven. En este sentido, la educación no puede ser demeritada al momento de querer comprender las condiciones sociales e históricas de un país.

Lo que se viene indicando también va a adquirir una dimensión contextual, en tanto se recurrirá a los programas sectoriales de educación en México (sexenales) que van del sexenio de Vicente Fox al de Enrique Peña Nieto. Es decir, se va a reflexionar en torno a la función educadora del Estado, y para ello se toma como referencia uno de sus objetivos: crear capital humano, puesto que se quieren generar las condiciones para que México sea un país competente dentro de la economía global. También se desbrozarán algunas ideas torales de los programas sectoriales de educación. En lo que se refiere a la modernidad, se reflexionará en torno a la razón, específicamente en su cariz tecnocientífico.

La educación de calidad y la transformación socio-política mexicana en el siglo XXI

Vicente Fox Quesada fue el primer presidente de México en la época contemporánea que ganó una elección para gobernar la república mexicana sin ser postulado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El partido que lo postuló fue el de Acción Nacional (PAN). Fox Quesada asumió la presidencia de México el primero de diciembre del año 2000, y su gobierno terminó el 30 de noviembre del año 2006.

El gobierno de Vicente Fox propuso una educación de calidad; lo que se buscó alcanzar con este tipo de educación fue un país capaz de ser competitivo en relación con los parámetros de la economía global (Secretaría de Educación Pública, 2001). Pero la competitividad del país y su relación con la educación pueden rastrearse, por lo menos, desde la década de 1980 (Muñoz, 2001). La relación entre economía y educación no se puede ignorar, pues atender ese aspecto es primordial para comprender las prioridades de la educación, en tanto proyecto de Estado.

El plan sexenal del presidente Vicente Fox fue escrito con pretensiones transexenales, puesto que buscaba influir en la segunda década del siglo XXI:

> En los próximos veinte años, nuestra sociedad estará compuesta mayoritariamente por jóvenes en edad de participar, con plenos derechos y responsabilidades, en la vida social y laboral. Este hecho constituye uno de los motivos más firmes para sustentar una visión optimista de nuestro futuro. La educación tendrá la oportunidad excepcional de actuar como agente catalizador de la capacidad creadora, la imaginación y el compromiso de las nuevas generaciones, destinadas a trasformar, en un plazo breve, el escenario cultural, social, político y económico de México (Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 32).

Lo que se esperó de la educación en el sexenio de Fox Quesada es que fuera la piedra angular para la transformación del país, y contribuyera a incentivar la creatividad y la imaginación de los educandos. Lo anterior no es un propósito fútil, pues hay que tener presente que a escala mundial la ciencia y las tecnologías son fundamentales para el crecimiento económico de los países. Así, pues, la creatividad y la imaginación son elementos básicos, pero importantes para la creación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Hacia finales del siglo xx los cambios sociales y económicos se dejaron en manos de la ciencia; así, ya no fue la revolución sociopolítica la encargada de mejorar las condiciones de existencia. De esta manera, organismos como la UNESCO ahora tienen la encomienda de colaborar para que los países puedan desarrollarse científica y tecnológicamente:

> La UNESCO impulsa el desarrollo, la gestión y la gobernanza de parques científicos administrados por especialistas; el objetivo de estos parques es reunir a investigadores, empresas privadas y organismos públicos en un único lugar físico para fomentar y promover la tecnología, la innovación, las incubadoras tecnológicas y la formación, además de desarrollar el mercado (UNESCO, 2019, p. 1).

La ciencia es vista como la propulsora de un mejor porvenir, la confianza en la ciencia se ha incrementado, pues lo digital ha propiciado situaciones inimaginables: las conversaciones vía Internet, por mencionar un ejemplo. En este sentido, México no es indiferente a los avances de la ciencia que

se ven concretados en la tecnología, por lo cual el gobierno de Vicente Fox estableció una política educativa con el fin de sentar las bases para introducir el país en la sociedad del conocimiento, pues se consideró que de esa manera el país podía lograr el desarrollo social y económico.

En la actualidad, y en el futuro que podemos avizorar, la explosión del conocimiento parece ilimitada y ya resulta inmanejable, aun para países que cuentan con recursos muy superiores a los nuestros. La acumulación y la diversificación creciente de saberes hacen más dinámica la estructura de las disciplinas, que se ha visto acompañada de una complejidad y un dinamismo, también crecientes, de las bases sociales para la generación de conocimientos (Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 36).

En el sexenio de Vicente Fox la educación tuvo la encomienda de preparar a los alumnos de acuerdo con las nuevas pautas de generación del conocimiento, para que el país pudiera competir dentro del entorno de la economía global, que sostiene su crecimiento en los productos científicos y tecnológicos.

Al invertir en educación el gobierno de Fox también esperó que ello le redituara en términos de justicia social, pues el país ha tenido y tiene una desigualdad social. Se pretendió minarla con la propuesta de una educación equitativa, la cual buscaba ofrecer a cada uno de los alumnos los conocimientos necesarios para que pudiera ir construyendo una sociedad más competente y menos desigual. En este sentido, Carlos Rodríguez apunta lo siguiente a propósito de la educación equitativa:

> Una educación equitativa es aquella que les permite a todas las personas tener acceso a una educación básica de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico y que las únicas diferencias de calidad admisibles serían las necesarias para elevar el nivel académico de alumnos de grupos vulnerables, con necesidades educativas especiales o con problemas de rezago educativo (Rodríguez, 2008, pp. 68-69).

La educación de calidad y con miras a alcanzar la equidad se convirtió en el gobierno de Fox Quesada en uno de los estandartes del "cambio", pero sin trastocar la estructura social: economía, política, cultura. En este sentido, cabe preguntar, ¿la educación solo funge como productora y reproductora del orden existente, u ofrece otras posibilidades históricas y sociales?

El pensador brasileño Paulo Freire reflexiona que la educación no es neutral, pero ese apunte, llevado a sus últimas consecuencias, también lleva a pensar en la educación como un asunto en permanente disputa; lo anterior propicia la siguiente pregunta, ¿hay una imposibilidad para conseguir un acuerdo respecto del proyecto educativo que ha de regir una sociedad? A continuación se lee a Freire, sin olvidar que el referente contextual es México:

> Desde el punto de vista de los intereses dominantes es fundamental defender una práctica educativa neutra, que se contente con la pura enseñanza, si es que eso existe, o con la pura transmisión aséptica de contenidos, como si fuera posible; por ejemplo, hablar de la hinchazón de los centros urbanos brasileños sin discutir la reforma agraria y la oposición a ella por las fuerzas retrogradas del país (Freire, 1997, p. 114).

La educación de calidad y con perspectiva equitativa en México, en lo que respecta al gobierno de Vicente Fox en la presidencia de la república, no ocultó las repercusiones sociales y económicas que buscaba tener: generar capital humano de acuerdo con los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, Prudenciano Moreno realiza el siguiente señalamiento: "Esta política tecno-productiva es importante, pero parcial, pues enfatiza solo uno de los aspectos de la vinculación, dejando de lado la vinculación con el sector campesino, indígena, urbano marginal, cooperativas, asociaciones civiles obreras" (Moreno, 2004, p. 14).

La crítica de Prudenciano Moreno es importante, y no solo porque señala que hay una parcialidad en la política educativa, sino también porque

con ese señalamiento se pone en "tela de juicio" la equidad, un concepto primordial del proyecto educativo del sexenio de Vicente Fox.

La educación de calidad en tanto factor fundamental de las políticas educativas en el sexenio de Vicente Fox no fue una propuesta aislada y novedosa, pues se inscribe en el marco de la globalización económica. La economía global requiere personal calificado. En este sentido, Ernesto Samper dice: "La meta es capacitar en los próximos cinco años a cien millones de jóvenes latinoamericanos" (Samper, 2002, p. 48).

La educación, un factor para la competitividad de la sociedad mexicana

Al terminar el sexenio de Fox Quesada, el gobierno de México fue asumido por Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Calderón no solo representó continuidad partidista, sino también de políticas que constituyeron el espacio social, por lo cual no abandonó el proyecto de un país que sostiene su éxito y expectativas de un mejor porvenir en el conocimiento científico y tecnológico. Así, pues, se puede afirmar que para el Estado mexicano la educación es un detonante del desarrollo económico. Ahora bien, es oportuno leer lo que se expresó en el programa sectorial de educación propuesto por el gobierno de Calderón Hinojosa en torno a la calidad educativa y el desarrollo económico:

> La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia (...) En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 10).

La educación siguió siendo en el discurso un factor preponderante para alcanzar el desarrollo. En el gobierno de Felipe Calderón se insistió en que sería mediante la educación que se daría la igualdad social; también se apeló a la formación integral, la cual consistía en lo siguiente: formación del ciudadano y del capital humano, con el objetivo de generar una sociedad que resolviera las problemáticas sociales con creatividad y eficiencia (Chacón y Rodríguez, 2009).

Si con Fox se desplegó el discurso de la calidad y la equidad en la educación, con Calderón se agregó el tema de la competencia, la cual se traduciría en una responsabilidad social, que apuntó a lo siguiente: participación productiva y competitiva de los educandos (Secretaría de Educación pública, 2007).

En el siglo xxi México aspira a un desarrollo sustentable, el cual es imposible de lograr si no se hace eficiente su manera de producir. En este sentido, la escuela tiene que coadyuvar a ello, por lo cual necesita educar dentro de los parámetros de la eficiencia productiva. Por otro lado, es oportuno hacer énfasis en lo que se esperó del profesorado, en la educación de calidad y por competencias:

> Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos (...) Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo xxi (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 23).

En la apuesta de un profesor como facilitador, y ya no como un formador, se vislumbra una manera distinta de pensar y ejercer el poder en el Estado. En este sentido, se trae a colación la reflexión de Michael W. Apple: "La escuela es un lugar donde Estado, economía y cultura se interrelacionan y donde las reformas propuestas y las innovaciones que tienen lugar en los

currículums 'reflejan' dichas interrelaciones" (Apple, 1997, p. 46). Así, pues, se quiere soterrar la idea de un poder jerárquico encarnado en una persona, partido o institución, para dar paso a un poder "flexible" y ajeno de ideologías; en esto se asoma el proyecto de la ingeniería social por el que pugnaba Karl Popper, para construir y consolidar una sociedad libre (Popper, 1957).

La ideología se vuelve problemática y se quiere prescindir de ella, por lo cual se trata de contrarrestar la ideología por medio de la ciencia. En este sentido, el pensador canadiense Jean Simard considera que la ciencia es medular en la construcción de sociedades democráticas inscritas en un contexto global; por eso reflexiona que el profesorado tiene que formar a los estudiantes en una cultura científica integral y no fragmentada:

> Contribuir a situar las ciencias en su vertiente técnica en un contexto más global, el de una civilización mundial en gestación (...) Para lograr ese ambicioso objetivo es necesaria la voluntad de armonizar la exigencia de especialización dada por la formación específica y la necesidad de sentido al cual responde por su parte la formación general. De ese modo, no solo se favorece el éxito de los estudiantes, sino que se consigue además una garantía sólida: la de formar para el futuro ciudadanas y ciudadanos que, a la vez que dan muestras de competencia en su campo de especialización, sabrán —cabe en todo caso esperarlo vivamente— mostrarse más conscientes (Simard, 2011, p. 19).

La ciencia y la tecnología posibilitan un nuevo modo de producción, el cual busca lograr un desarrollo sustentable (Vessuri, 2016). Asimismo, la educación tiene que adecuarse a lo que necesita la sociedad; de ahí que, en este momento histórico, la educación se dedique a preparar alumnos capaces de competir en la sociedad del conocimiento.

La producción en la era posindustrial no prescinde del trabajo manual, solo que este ya no es crucial, pues de lo que se trata es de disminuir el tiempo de la producción y reducir su costo (Apuntes empresariales, 2016). En este momento histórico lo que se requiere son conocimientos especia-

lizados que colaboren en la eficiencia de la producción (Martínez, 2002). En este sentido, hoy más que nunca: "el tiempo es dinero".

El conocimiento fluye y es necesario estar siempre actualizados, con la información al día. En esta tesitura, el pensador de la modernidad líquida Sygmunt Bauman reflexiona que, en esta época, el conocimiento adquiere un estatus de mercancía (Bauman, 2007). Así, pues, ya no se está en la era del saber que enriquece al espíritu, sino en la del que enriquece a las empresas. En este saber que va en pro de las empresas es necesario que se inculque una lógica empresarial, con sus respectivos valores. Desde esta perspectiva se comprende que nociones como calidad y competencia marquen el derrotero de la escuela: directivos, profesores, alumnos y hasta padres de familia (Jacinto y Millenaar, 2007).

Es preciso retomar a Bauman, pues, aunque piensa con nostalgia en una modernidad ilustrada, ese factor no hace impertinente su análisis de la sociedad y la manera en que se relaciona con el conocimiento y la ocupación que hace de este:

> Asignar importancia a las diversas porciones de información, y más aún asignar a algunas más importancia que a otras, probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar. La única regla empírica que puede guiarnos es la relevancia momentánea del tema, una relevancia que, al cambiar de un momento a otro, hace que las porciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas, y a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso (Bauman, 2007, pp. 45-46).

En la sociedad posindustrial se hace imposible una formación de tipología erudita. El conocimiento ya no es para contemplar el mundo, sino para transformarlo y hacerlo más confortable. En este sentido, se requieren personas competentes y versátiles que tengan la pericia de manejar el caudal de información que se despliega continuamente. Así, pues, el manejo de las tecnologías y el desarrollo de competencias es tan importante como

la lectoescritura. Asimismo, los profesores tienen que ser los primeros en manejar la información y las tecnologías (Almerich, Suárez, Jornet, Orellana, 2011).

La educación es una práctica histórica, es en ese sentido que sostiene las relaciones sociales del presente. Por lo previamente señalado se puede comprender que, en este momento histórico, las políticas educativas se encuentren fundamentadas en la lógica empresarial (Díaz, 2005). Ahora bien, hay que recordar que Paulo Freire señala lo siguiente: la educación no es neutral, pues pone en juego todo un sistema de valores y creencias (Freire, 1997). Asimismo, la educación tiene un ideal de lo que quiere lograr, pero este no es un sinsentido, puesto que está en concordancia con las necesidades y expectativas de la sociedad.

La educación afianza una estructura social, como apunta Freire (1990), aunque hoy ya no es suficiente pensar la sociedad y el ejercicio del poder solo con la referencia de las clases sociales. No obstante, el apunte sigue siendo vigente.

Con lo que en este escrito se viene indicando se puede afirmar que en los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón se ha apostado por una educación que va acorde con la manera en que funcionan las empresas y el viraje que se le quiere dar a la estructura burocrática de México. Lo antes dicho está relacionado con las reformas al Estado en aras de desplazar al Estado benefactor; tales reformas se iniciaron en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), con el objetivo de posibilitar el establecimiento y el desarrollo de una economía abierta, competitiva y global (Revueltas, 1993).

La constitucionalidad de la calidad educativa en México

Enrique Peña Nieto ganó las elecciones presidenciales del año 2012, postulado por el Partido Revolucionario Institucional; su periodo gubernamental culminó el 30 de noviembre de 2018. El gobierno de Enrique Peña Nieto representó la ruptura en la continuidad partidista respecto del Partido Acción Nacional, pero se siguió con el ciclo reformista del Estado mexicano (López, 2015).

El plan sexenal de Enrique Peña Nieto (2013-2018), en lo tocante a la educación, no abrió una brecha con los dos sexenios que lo precedieron, solo se modificaron procedimientos y maneras de expresarlo. La meta siguió siendo la misma: lograr una sociedad equitativa y con desarrollo sustentable, bajo las directrices de una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Al gobierno de Enrique Peña le tocó culminar el ciclo reformista que se había iniciado en la década de los ochenta del siglo xx. Así, pues, en lo que se refiere a la educación, la reforma se concretó del siguiente modo:

> Una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos. La educación es la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera. Los mexicanos hemos dado a la educación una muy alta importancia a lo largo de nuestra historia. El quehacer educativo está sustentado en la letra del Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la educación pública, laica y gratuita. En virtud de la reforma constitucional de febrero de 2013, la educación debe ser de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 1).

Con el gobierno de Enrique Peña Nieto el asunto de la calidad en la educación adquirió un estatus constitucional, en tanto se agregó dicho calificativo al artículo tercero de la constitución. De esta manera, la educación no solo tiene que ser pública, laica y gratuita, sino también de calidad (Barba, 2019).

Se puede aseverar que el Estado mexicano hacia finales del siglo xx y principios del siglo xxi ha buscado construir y consolidar una sociedad competente y productiva. En este sentido, lo primordial no ha sido construir y tampoco consolidar la identidad nacional, pues se ha partido del supuesto de que esta ya existe, y solo hay que ir adecuando algunas políticas, para atender asuntos que el Estado mexicano en el siglo xx no logró resolver en ese rubro (Monterrubio, 2013).

Es preciso expresar sin ambages que al Estado le sigue interesando educar a sus miembros, aunque el enfoque de la educación haya virado o

no cumpla con las expectativas de una formación científica y humanística. Al respecto, Gabriel Vargas Lozano apunta: "La prioridad de integrar al individuo al sistema productivo lleva a otorgar un lugar privilegiado a los aspectos técnicos frente a los humanísticos convirtiendo a estos últimos en prescindibles" (Vargas, 2010, p. 17). Sin embargo, si se piensa en la educación a través de una perspectiva histórica-política, en la medida en que aquella tiene que ver con el presente de la sociedad, pues, no hay que "lamentarse" por lo que deja de hacer. Por el contrario, se tiene que inquirir lo que hace, su *por qué* y su *para qué*. Estas preguntas son sencillas en su formulación, pero posibilitan la comprensión de las condiciones histórico-políticas de la sociedad. Además, permiten vislumbrar el "rumbo" socioeconómico que se quiere seguir.

La educación no es prescindible en una sociedad, y menos si se toma en consideración que se adecua a la manera en que la sociedad produce y se apropia de la riqueza. Asimismo, la educación tiene la encomienda de crear y consolidar un tipo de sujeto que concuerde en la medida de lo posible con las condiciones en que se sostiene y desarrolla la sociedad. En este sentido, se puede decir que la educación responde a la sociedad que ha logrado establecer su episteme y sus valores, en tanto canon de lo que ha de realizarse. Al respecto, Michel Foucault expresa: "En una cultura y en un momento dados, solo hay siempre una episteme, que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica" (Foucault, 1968, p. 166).

En este momento histórico, la noción de calidad en la educación es crucial, pues se asocia a la productividad, y esta posibilita el desarrollo de la sociedad; por eso se anuncia desde el gobierno y se transmite e inculca en la escuela:

> La importancia que se da a la productividad como eje para el desarrollo económico debe facilitar una mayor vinculación de las escuelas con las necesidades sociales y productivas. Una mayor diversidad de la oferta educativa y nuevos modelos de cooperación para facilitar los aprendizajes, las estancias y

> la empleabilidad deberán contribuir a dichos propósitos. Las posibilidades de este tipo de cooperación son mayores en los sectores altamente productivos que requieren de un mayor uso y desarrollo del conocimiento. Este esfuerzo debe ser complementado con estudios del mercado laboral y de seguimiento de egresados, nuevas métricas para medir el alcance de la vinculación y nuevas formas de reconocimiento de las competencias adquiridas (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 7).

Con la noción de calidad, que está inscrita en la constitución, la educación impartida por el Estado busca ser netamente capacitadora; con lo último se alude a que prepara al educando para el mundo laboral. Asimismo, Javier Beristaín señala: "Es evidente que la competitividad no podrá fincarse sobre una mano de obra no calificada o barata" (Beristaín, 2019, p. 192). Así, pues, la educación, en tanto que es capacitadora, va en busca de lograr la eficiencia del modo de producción, que se sostiene en la ciencia y la tecnología (Micha, 2007).

La educación propuesta e impartida por el Estado tiene un proyecto social que cumplir; en este contexto, se sabe que el capitalismo posindustrial y su lógica de producción y de consumo necesitan las condiciones para operar y desarrollarse (García, 2009). En este sentido, el proyecto social se institucionaliza, y así va configurando las acciones individuales y colectivas.

La educación dada por el Estado tiene que cumplir en menor o mayor medida con la reproducción de un esquema mental que mantenga el orden social existente sin transformaciones que lo superen. En este sentido, la educación en su derivación capacitadora busca una mejoría de carácter cuantitativo, pero no cualitativo y distinto (Gallo, 2015). Es decir, se busca mejorar al educando para que dé más dentro del orden social existente.

El Estado invierte en educación por pragmatismo y no por mor del saber. Es decir, el Estado educa para sostener una estructura social, lo cual no quiere decir que se desentienda de afincar un mínimo de democracia y también de equidad socioeconómica, pues estableciendo un régimen demo-

crático y equitativo logra el "equilibrio" social y, por lo tanto, el ejercicio del poder (Acosta, 2005).

El pragmatismo en la educación por parte del Estado no hace que la educación, en tanto cultivo del espíritu, tienda a desaparecer. Pero este tipo de educación se reserva al ámbito personal, como decisión individual por formarse un criterio universal respecto del conocimiento científico, filosófico, literario. Por otro lado, para Ancízar Narváez Montoya, en esta época se tiende a la des-ilustración e infantilización:

> La des-ilustración, porque desactiva la principal fuerza productiva y crítica que es el conocimiento y conlleva una falacia: la creencia de que la ignorancia es liberadora y el conocimiento es alienante (...) Junto con la des-ilustración estamos asistiendo a un proceso de infantilización, tanto de las audiencias de los medios como de los sujetos que acceden a la educación formal en sus diferentes niveles (Narváez, 2013, p. 15).

Lo que comenta Narváez Montoya en torno a la des-ilustración es pertinente, pues la razón ilustrada ha sido superada por la razón tecnocientífica. Asimismo, es crucial señalar que, en este momento histórico, el conocimiento tiene que ser rentable o perece, por decirlo de alguna manera (López, 2019).

La sociedad en tanto busca la eficiencia en su modo de producción, también requiere eficiencia en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el docente tiene que ser "creativo" para echar a andar la eficiencia en el proceso educativo (Chirinos y Padrón, 2010). Asimismo, los alumnos de lento aprendizaje se van rezagando, porque no son capaces de desarrollar las competencias. Ahora bien, es pertinente traer a colación la reflexión de Jean Jacques Rancière:

> Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia. Y lo que atonta a los "inferiores" atonta al mismo tiempo a los "superiores". Porque solo comprueba su inteligencia aquel

> que habla a un semejante capaz de verificar la igualdad de las dos inteligencias. De otro modo el espíritu superior se condena a no ser oído por los inferiores. Aquel solo se asegura de su inteligencia descalificando a aquellos que podrían devolverle el reconocimiento (Rancière, 2003, p. 25).

En la actualidad se escuchan y leen expresiones con nostalgia, las cuales dicen que la escuela ya no educa con el rigor de antaño, o que se requiere que en ella vuelvan a inculcarse los valores, pues la sociedad se está degradando (Mattio, 1996). No obstante, la escuela sigue teniendo su razón de ser, solo que esta ha cambiado de acuerdo con las condiciones históricas en que se desenvuelve (Zebadúa, 2016).

Apuntes finales

El conocimiento científico y tecnológico, desde la perspectiva de una educación que busca fomentar la calidad y desarrollar las competencias, tiene en la rentabilidad su principio regulador. Así, pues, el conocimiento científico y tecnológico tiene que generar ganancias. En este sentido, el Estado educa por pragmatismo, por lo cual es oportuno traer a colación lo siguiente:

> Impulsar una cultura emprendedora y empresarial, basada en la innovación, desde los niveles básicos de educación (...) Profundizar la vinculación entre el sector educativo y el productivo, y alentar la revisión permanente de la oferta educativa (Secretaría de Educación Pública, 2013, pp. 16 y 21).

La calidad y las competencias son el soporte de lo que se expresa en el currículum escolar. Asimismo, los contenidos a impartir se encuentran en concordancia con las necesidades y aspiraciones de la sociedad (Avedaño y Parada, 2013). La sociedad decide lo que ha de formar parte de la educación. En este sentido, la educación no transforma por sí misma a la sociedad, pero esta no puede prescindir de la educación, puesto que le permite sostenerse, recrearse y avanzar (Acosta, 2005).

El conocimiento científico y tecnológico se sustenta y avanza amparado en la legitimidad que le otorga el Estado, en tanto que este regula las relaciones sociales: economía, cultura (Nieto, 1995). Asimismo, el conocimiento científico y tecnológico tiene que colaborar con la nueva manera en que se lleva a cabo la producción, por lo cual es cardinal que el conocimiento sea útil. En este sentido, Sergio Ordoñez señala:

> El mercado impulsa la realización del conocimiento objetivado y sus rendimientos crecientes por escala de producción por medio de: a] el efecto multiplicador de las redes, que implica que su utilidad de interconexión puede ser proporcional a más del doble y hasta el cuadro del número de nodos, y b] la inversión necesaria para capacitar al consumidor para que adquiera los productos intensivos en conocimiento, lo que hace más factible conservar ese mercado para futuras innovaciones del producto y ampliarlo a medida que dicha capacitación se vuelve un referente social (Ordoñez, 2004, p. 12).

Se podrá hablar del fin de la educación en su vertiente culta y formadora del espíritu, pero ello no significa que el Estado deje de fungir como educador. En cierto sentido, sin educación se derrumbarían los cimientos y las expectativas de la sociedad. En este sentido, Freire apunta: "La élite en el poder determina necesariamente cómo ha de ser la educación y, por lo tanto, sus objetivos. Como es lógico, los objetivos no se opondrán a los intereses de la élite" (Freire, 1990). Así, pues, es oportuno recalcar la dimensión histórica y política de la educación. Ahora bien, los valores de una sociedad se encuentran diseminados en su sistema educativo, de ahí que el tipo de educación propuesta e impartida tiene que ver ineluctablemente con la concepción y la expectativa del mundo que la sociedad históricamente situada ostenta (Pérez, 2009).

El modo imperante bajo el cual se realizan las relaciones sociales se inculca y asimila en la escuela, aunque no solo en ella, eso es de suyo sabido. Al respecto, Ángel Pérez comenta:

> La escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social (Pérez, 2009, pp. 1-2).

Si bien es cierto que hay distintas instancias sociales que llevan a cabo la reproducción, es mediante la educación escolar como las relaciones sociales se expanden y masifican. Por otro lado, en este momento histórico se les inculca a los estudiantes lo siguiente: la importancia de ser responsables, competentes, creativos en suma, lo que en el sexenio de Vicente Fox se denominó una educación en valores (Barba, 2006). No obstante, es oportuno insistir en lo siguiente: la educación tiene una dimensión histórica-política que no puede eludir, por más que se presente como neutral y en aras de consolidar magnánimos ideales. Por otro lado, la sociedad en la economía globalizada tiene en la democracia su forma de gobierno por antonomasia, de ahí que, para Gerardo Retamoso Rodríguez, la educación tiene el siguiente objetivo: "En nuestras sociedades contemporáneas la educación apunta hacia la democracia pluralista y participativa, construye personas autónomas que son capaces de vivir cordialmente en comunidades, y promociona una globalidad democrática" (Retamoso, 2007, p. 174).

Es necesario hacer un apunte en torno al docente. Así, pues, es oportuno afirmar que la función del docente es paradójica, tomando en consideración que él puede cuestionar su práctica, lo que inculca, su por qué y su para qué; también puede pugnar por una educación de otro tipo; por ejemplo, una en la cual el conocimiento no se valore solo en la condición de mercancía, sino como una de las creaciones más excelsas de la inteligencia. No obstante, el docente carecería de relevancia en el ámbito escolar si su legitimidad no le fuera dada por el Estado, como apunta Jacques Derrida (2018). En este sentido, por más que el docente se oponga a lo que enseña, él también se vuelve un representante del *statu quo*, puesto que los contenidos que enseña neutralizan todo aquello que pueda llegar a trastocar las relaciones sociales

imperantes. Por otro lado, la prohibición opera en la sociedad, por más que en ella se enarbole al individuo, las libertades y la democracia:

> En las sociedades industriales con régimen supuestamente liberal y democrático, si la censura estatal es muy reducida (no digo nula) para el conjunto del sistema, en cambio los mecanismos de la prohibición, de la represión, de la inhibición sin censura (*strictu sensu*), de la marginación o de la descalificación, de la deslegitimación de ciertos discursos, de ciertas prácticas, de ciertos 'poemas', son de una multiplicidad, de un refinamiento y de una sobredeterminación crecientes (Derrida, 2018, p. 51).

La sociedad está mutando al ritmo de la economía globalizada y de la tecnociencia; en esa modificación va estableciendo las condiciones en que ha de expresarse el conocimiento. Por otro lado, la forma de ejercer el poder puede ser flexible, al grado de promover la inclusión, pero no por ello deja de estipular y normar lo que se dice, sin olvidar que también marca la pauta de lo que se hace. En este sentido, Herbert Marcuse piensa lo siguiente en relación con la libertad de las sociedades capitalistas:

> La gente goza de un considerable ámbito de libertad al comprar y vender, al buscar trabajos y al escogerlos, al expresar su opinión y al ir de un sitio a otro, pero sus libertades no trascienden ni con mucho el sistema social establecido, que determina sus necesidades, su elección y sus opiniones. La libertad misma actúa como vehículo de adaptación y limitación. (Marcuse, 1986, p. 73).

El Estado en la economía global y en la sociedad del conocimiento ya no tiene como objetivo formar la conciencia nacional, y no porque se prescinda de ella, sino porque ahora se requieren otras cosas, por ejemplo, incentivar la competencia económica (Beristaín, 2019). Por otro lado, no se puede criticar al Estado porque ha dejado de formar ciudadanos comprometidos con las causas nacionales; esa crítica es infructuosa, en tanto no busca

comprender el presente, sino únicamente invocar la idea de un pasado en el cual supuestamente todo iba de mejor manera.

El Estado ya no educa ciudadanos, pero sí consumidores, como lo indica el pensador argentino Ignacio Lewkowicz (Lewkowicz, 2006), tomando en consideración que la economía se basa en la ganancia. Asimismo, ahora se consumen ideas, deportes, series de televisión, estos inducen a pensar desde lo inmediato, donde todo ocurre de manera súbita, sin un antes y tampoco un después:

> La escuela, en tándem con la familia, produce ciudadanos del mañana en los Estados nacionales (...) En los Estados técnico-administrativos, el consumidor se define no por sus ideas sino por sus actos. Será reconocido, identificado, valorado y convocado por esa serie exhaustiva de actos insignificantes. Si esa es su identidad para otros, pronto lo será para sí mismo. En función de esos parámetros conservará o no el derecho de consumidor de habitar el pequeño mundo (Lewkowicz, 2006, pp. 76 y 81, 82).

La sociedad se rige por parámetros económicos que van condicionando cada una de las dimensiones que la componen. En este momento del capítulo, uno puede darse a la aventura de imaginar que alguna vez las referencias socioculturales en que se sostiene el mundo van a ser derruidas. Ahora bien, la imaginación es importante para los proyectos políticos, tanto para los que quieren sostener el *statu quo*, como para los que quieren ponerlo en crisis y superarlo. No obstante, antes de imaginar es importante comprender, para no crear "castillos de arena".

Antes de finalizar la escritura es crucial decir lo siguiente: la educación de calidad y por competencias no es un dislate en términos históricos y políticos, lo cual no quiere decir que es la única manera en la que se puede educar. Sin embargo, un cambio en la manera de realizar la educación también requiere un viraje en el proyecto sociopolítico. Por otro lado, las sociedades modernas han requerido la educación escolar para estabilizarse, desarrollarse y perdurar.

Bibliografía

Acosta, A. (2005). "Universidad, democracia y desarrollo". *Universidades*, *3*(29), 3-12. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/373/37302902.pdf.

Althusser, L. (1986). *La filosofía como arma de la revolución*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Amar, H. y P. Bourdieu (s/f). "Por una sociología sobre el Estado y las políticas educativas". *Praxis Educativa, 13*(1), 145-153. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844950.

Almerich. G.; Suárez, J.; Jornet, J. y M. Orellana (2011). "Las competencias y el uso de las tecnologías de la información y comunicación por el profesorado: estructura dimensional". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 28-42. Disponible en: https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Las_competencias_y_el_uso_de_las_Tecnologias_de_Informacion_y_Comunicacion_TIC_por_el_profesorado_Estructura_dimensional.pdf.

Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apuntes empresariales (2016). ¿Cómo identificar y reducir desperdicios a lo largo de la logística? Disponible en: https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2016/06/como-identificar-y-reducir-desperdicios-a-lo-largo-de-la-logistica/.

Avedaño, W. R. y A. E. Parada-Trujillo (2013). "El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva". *Educación, 16*(1), 159-174. Disponible en: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2006/3080.

Barba, B. (2006). "La educación moral como asunto público". *REICE, 4*(1), 95-117. Disponible en: https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10073/10180.

——— (2019). "Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(80), 287-316. Disponible en: https://mx.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211MX1274G10&p=Art%C3%ADculo+tercero+constitucion

al.+G%C3%A9nesis%2C+transformaci%C3%B3n+y+axiolog%C3%ADa.+Revista+mexicana+de+investigaci%C3%B3n+educativa.
Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
Beristaín, J. (2019). "Educación y capacitación para el desarrollo". Disponible en: http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/357/1/RCE1.pdf.
Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
Calderón, M. *et al.* (2008). "Introducción". *Economía de la educación*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
Chacón, P. y N. Rodríguez (2009). "La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo". *Educare, 13*(46), 645-654. Disponible en: https://docplayer.es/11934088-La-alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-mas-de-lo-mismo.html.
Chirinos Molero, N. y E. Padrón Añez (2010). "La eficiencia docente en la práctica educativa". *Revista de Ciencias Sociales, 16*(3), 481-492. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000300009.
Derrida, J. (2018). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en: https://descargarlibrosgratis.club/el-lenguaje-y-las-instituciones-filosoficas/.
Díaz, Á. (2005). "El enfoque de competencias en Educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos, 28*(111), 7-36. Disponible en: http://angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_enfoque_de_competencias.pdf.
Echavarría, C. (2003). "La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(2), 15-43. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006.

Ferreira, V. (2016). "Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español/ lengua extranjera (ELE) en el Mercosur". *Onomázein, 33*(10), 174-188.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.

——— (1997). *Política y educación*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Gallo, S. (2015). *Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa en: Voces de la filosofía de la educación*. Distrito Federal: Ediciones del Lirio.

García, A. M. (2009). "Los cambios de la sociedad post-industrial y sus principales características". *Cuaderno de Trabajo, 1*(10). http://eumed.net/rev/ced/10/amgg3.htm.

Jacinto, C. y V. Millenaar (2007). "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina". *Boletín REDETIS* (4), 1-6. Disponible en: https://docplayer.es/5935546-Las-relaciones-entre-escuelas-y-empresas-un-camino-con-nuevos-desafios-en-america-latina-claudia-jacinto-y-veronica-millenaar.html.

Jafella, S. (1985). "El hombre y la educación". *Revista de la Universidad Nacional* (1944-1992), *1*(3), 40-43.

Lewkowicz, I. (2006*). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

López, J. (2019). "El conocimiento y el crecimiento económico". Disponible en: https://www.eleconomista.com.mx/opinion/El-conocimiento-y-el-crecimiento-economico-20190522-0003.html.

López, M. A. (2015). "El episodio reformista en México (2012-2014): explorando las razones del cambio en la segunda alternancia". *Estudios* políticos, (35), 61-85. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000200003.

Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina.* Distrito Federal: UNAM.

——— (2012). *Cultura, tradición y modernidad en Latinoamérica del siglo xxi.* La colmena 75, Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía, pp. 59-66.

Marcuse, H. (1986). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Martínez, C. (2002). "Nuevos enfoques de eficiencia, productividad y calidad en la teoría de gestión". *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales,* (20), 9-16. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/24270.

Mattio, C. (1996). "La educación en la sociedad contemporánea". *Revista de Idelcoop, 23* (97), 1-7. Disponible en: https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/96021902.pdf.

Micha, E. (2007). "Perspectiva de la ciencia y la tecnología en el Estado de México". Disponible en: https://comecyt.wordpress.com/2007/11/14/prospectiva-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-en-el-estado-de-mexico/.

Monterrubio, A. (2013). *Educación intercultural bilingüe como principio para el desarrollo*. Documento de trabajo (cesop), (28), 1-15. Disponible en: https://mx.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211MX1274G10&p=Educaci%C3%B3n+intercultural+biling%C3%BCe+como+principio+para+el+desarrollo.

Moreno, P. (2004). "La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)". *Tiempo de Educar, 5*(10), 9-35. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101002.

Muñoz, C. (2001). "Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX". *Perfiles educativos*, *23*(91), 7-36. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n91/v23n91a2.pdf.

Narváez, A. (2013). "Prologo". En *Educación y comunicación. Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: https://docplayer.es/9587501-Segui-buscando-en-la-red-de-bibliotecas-virtuales-de-clacso-http-biblioteca-clacso-edu-ar.html.

Nieto, M. (1995). "Poder y conocimiento científico. Nuevas tendencias en historiografía de la ciencia". *Historia Crítica,* (10), 3-14. Disponible en: https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit10.1995.00.

Ordoñez, S. (2004). "La nueva fase del desarrollo y el capitalismo del conocimiento: elementos teóricos". *Comercio exterior*, *5*4(1), 4-17. Disponible en: http://ru.iiec.unam.mx/133/.

Ossenbach, G. (1993). "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX*)". Revista Iberoamericana de Educación,* (1), p. 1.

Pérez, Á. (2009). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia". *Laboratorio de políticas públicas*, (27), 1-46. Disponible en: https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/perez-gomez2.pdf.

Popper, K. (1957). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Rancière, J. (2003*). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Editorial Laertes.

Retamoso, G. (2007). "Educación y sociedad. Civilizar". *Ciencias sociales y humanas, 7*(12), 171-186. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220305012.pdf.

Revueltas, A. (1993). "Las reformas del Estado en México: del Estado benefactor al Estado neoliberal". *Política y Cultura,* (3), 215-229. Disponible en: https://educativopracticas.files.wordpress.com/2017/01/las-reformas-del-estado-en-mc3a9xico-del-estado-benefactor-al-estado-neoliberal.pdf.

Rodríguez, C. (2008). "Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores". *Perspectivas Sociales, 10*(2), 55-79. Disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EstuSociales/Carlos_Solera/Equidad.pdf.

Sacristán, D. (1988). "La función sociopolítica de la educación". *Revista Española de Pedagogía, 46*(181), 491-497. Disponible en: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/6-La-Funci%C3%B3n-Sociopol%C3%ADtica-de-la-Educaci%C3%B3n.pdf.

Samper, E. (2002). "Educación y globalización". En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. Santiago: CEPAL.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación* (1). Disponible en: http://webutils.uach.mx/planeacion/docs/pne2001-2006.pdf.

——— (2007). *Programa Sectorial de Educación*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf.

——— (2013). *Programa Sectorial de Educación*. Disponible en: https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469.

Simard, J. (2011). "Cultura científica, epistemología y pedagogía". *Revista Digital de Investigación Lasaliana.* (3), 10-19. Disponible en: https://mx.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211MX1274G10&p=Cultura+cient%C3%ADfica%2C+epistemolog%C3%ADa+y+pedagog%C3%ADa.

UNESCO (2019). *Invertir en ciencia, tecnología e innovación*. Disponible en: https://es.unesco.org/themes/invertir-ciencia-tecnologia-e-innovacion.

Valdivia, M. (2011). "Enseñanza de la lectura: los métodos para el primer grado". Disponible en: https://gacetadeeducacion.wordpress.com/2011/08/16/ensenanza-de-la-lectura-metodos-para-el-primer-grado/.

Vargas, G. (2010). "El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México (Estudio introductorio)". En *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?* Distrito Federal: Torres Asociados.

Vessuri, H. (2016). *La ciencia para el desarrollo sostenible (Agenda 2030)*. Montevideo: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers-CILAC-CienciaAgenda203-ES.pdf.

Zebadúa, E. (2016). "La educación en el mundo global". Disponible en: http://www.cronica.com.mx/notas/2011/574639.html.

El nuevo imaginario sobre la educación superior en México

CRISTINA PALOMAR VEREA

Introducción

En este trabajo se reflexiona acerca del imaginario sobre la universidad como institución que se genera en la coyuntura política mexicana, a partir de la entrada del nuevo gobierno en diciembre de 2018.[1] La universidad, espacio de la educación superior y de la producción de la ciencia en México, parece estar cargándose de un significado distinto al que solía tener a partir de dicha fecha. Como punto de partida para la reflexión se propone la siguiente pregunta: ¿Qué imaginario se produce sobre la educación superior en México a través del discurso contemporáneo de los funcionarios de gobierno y de los medios de comunicación? En el contexto del reciente discurso legitimador del flamante gobierno mexicano, pero también de la modernidad líquida y de la consiguiente fragilización de los soportes de la educación tradicional, ¿cómo se imagina la universidad mexicana en nuestros días?, ¿qué elementos inéditos dibuja para esta en su discurso el reciente gobierno?, ¿contra qué se afirma el nuevo imaginario y cuáles son sus bases?

[1] Se trata de una reflexión que, evidentemente, parte de las apreciaciones de quien esto escribe, pero que se busca sustentar con evidencias que se irán presentando en el avance del trabajo.

En nuestro contexto inmediato, el gobierno entrante[2] se ha dado a la tarea de producir un discurso inusitado en relación con la educación superior, la investigación científica y la producción cultural que, aunque ha ido apareciendo en la escena pública de manera fragmentada y poco articulada, al parecer entraña una dimensión ideológica y política muy poderosa, más que una propuesta educativa sólida. Dicho discurso se funda en, y al mismo tiempo es generador de, un imaginario particular que tiene efectos prácticos en lo real, al ir trazando una política pública específica por la vía de los hechos. A través del análisis de algunas piezas del discurso público y mediático en torno a lo anterior, se buscará identificar algunos de los elementos que componen el imaginario vinculado con la universidad y la educación superior mexicana en 2019. Con ese objetivo se hará un breve análisis del programa de las 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), lanzado por el reciente gobierno en México,[3] ya que asumimos que dicho análisis permitirá explicitar el imaginario producido, así como dilucidar la naturaleza de la propuesta y comprender sus propósitos últimos.

Un novedoso imaginario social para un nuevo momento político

El actual gobierno mexicano comenzó sus actividades el primero de diciembre de 2018 con una opinión pública expectante, ya que se había anunciado "un cambio de régimen", sin dar suficientes elementos acerca de cuál sería la naturaleza de tal cosa. Casi un año después, han tenido lugar en México alteraciones en el panorama general nacional que apuntan a indicar que lo más relevante para el entrante equipo gobernante es marcar distancia respecto de los regímenes anteriores en todos los ámbitos, fundamentalmente a partir de una clara retórica: al calificar como corrupto y

[2] Nos referimos al gobierno presidido por Andrés Manuel López Obrador, que inició el sexenio administrativo el primero de diciembre de 2018.

[3] Idea que apareció en escena desde el 2006, en la primera campaña electoral en la cual participó el actual presidente como candidato.

"neoliberal" todo lo anterior, se justifican todas las acciones y propuestas distintas, como si en la diferencia radicara la superioridad moral.

En este trabajo se analizará el programa de las UBBJG como pieza central para la producción intencional de un imaginario que, al englobar la postura del gobierno mexicano entrante en relación con la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico, tiene el propósito prioritario de marcar la ruptura en relación con las posturas de gobiernos anteriores en los mismos temas, y cimentar los diferentes y urgentes significados políticos de legitimación de sus acciones.

Se sabe que, en contextos cambiantes, se reformula el discurso de los dominantes para asegurar una nueva hegemonía útil para mantener la dominación con un discurso renovado. En dicha estrategia, el primero y más importante movimiento es producir una nueva manera de definir la situación presente, y para ello, los imaginarios sociales ocupan un lugar central (Pintos, 1995).

Para los fines de este trabajo se retoma la definición sencilla del imaginario social como la forma ampliamente compartida en que la mayor parte de las personas imagina su entorno social, y que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas. De esta manera, se habla del trasfondo implícito y difuso que, no obstante, permite comprender el mundo en un contexto particular. Taylor (2006) define al imaginario social como:

> el modo en que imaginan [las personas] su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas (Taylor, 2006, p. 37).

De esta manera, el imaginario social, al ser aquello que legitima las prácticas comunes a partir de una misma concepción colectiva del mundo, tiene implicada una idea de las expectativas normales que mantienen unos actores respecto de otros, así como de la clase de entendimiento común que permite el desarrollo de prácticas colectivas que conforman la vida social,

lo cual supone cierta noción del tipo de participación de cada uno en la práctica común (Taylor, *op cit*.). Dicho entendimiento es al mismo tiempo fáctico y normativo; es decir, se tiene una idea de cómo funcionan las cosas normalmente, lo cual supone la idea de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que invalidarían la práctica (*idem*, p. 38).

A partir de lo anterior se entiende que el imaginario tiene un efecto performativo; es decir, tiene el poder de que, a través de la amplia circulación reiterativa de su contenido, se produzca la creencia de que este es real. Así, podría afirmarse que la construcción social de la realidad nace del imaginario social. Al asumir y difundir que un imaginario es real, de alguna manera este cobra vida. En este sentido, Pintos (1995) señala que los diferentes imaginarios sociales entran en disputa, ya que son los constructores del orden social:

> Los individuos tienen que jugar según unas reglas públicas y conocidas, pero los árbitros sancionan a las jugadas según un reglamento diferente que solo ellos conocen. Se construye así un referente único para unos y otros, al que se denomina orden social. En torno a ese referente único se producen las múltiples luchas por definir precisamente la relación entre el conocimiento y la realidad (Pintos, 1995, p. 6).

El lanzamiento del programa de las UBBJG debe pensarse en el contexto del discurso del nuevo gobierno mexicano que cuestiona todas las instituciones de los regímenes anteriores, con particular severidad hacia las instituciones con autonomía constitucional, a las cuales se considera parte de un proyecto "neoliberal", y a sus funcionarios peones que responden a cuotas partidarias o al proyecto conservador que les dio vida (Casar, 2019). Sabemos que las instituciones de una sociedad son importantes porque son la muestra de la solidez de la democracia y porque componen en su conjunto ese "gobierno permanente" y trans-sexenal que cumple la función de acotar la concentración del poder en la figura presidencial, y que dan certeza y modelan el comportamiento de gobernantes y gobernados (Casar, *idem*).

En el ámbito educativo, el nuevo gobierno ha realizado en poco tiempo diversas acciones que han alterado su funcionamiento. Lo primero fue promover, como cumplimiento de la promesa de la campaña presidencial, la cancelación de la reforma educativa impulsada por el gobierno anterior, lo cual implicó hacer modificaciones en la Constitución Política Mexicana y nuevas negociaciones con los grandes gremios sindicales (SNTE[4] y CNTE[5]), que han dibujado un panorama político complejo y que parecen ser parte de la llamada "revalorización del magisterio",[6] pero que también responden a las promesas hechas en campaña cuando se buscaba el voto de este numeroso gremio, al que resultaría riesgoso contradecir por ser disciplinada y numerosa clientela electoral.

Se han realizado otras intervenciones en algunas de las instituciones relevantes en el ámbito educativo. En los primeros meses de gobierno se anunció la desaparición de tres de estas: el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED). También se intervino drásticamente en una institución más, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), buscando cambiar su misión,[7] para convertirla en la instancia de coordinación del mencionado programa gubernamental UBBJG. Esto no fue bien recibido por

[4] Sigla del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

[5] Sigla de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, formada con la disidencia del sindicato oficial.

[6] El nombre nuevo que se dio al viejo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es "Instituto Nacional de Revalorización del Magisterio y Mejora Continua de la Educación", el cual denota el rechazo al concepto de "evaluación" por considerarse, al parecer, que denigra al magisterio. Este fue el principal argumento de la CNTE para no aceptar la reforma educativa del gobierno anterior.

[7] La misión de este organismo internacional con sede en México desde hace casi setenta años es la formación de gente especializada en la educación de jóvenes y adultos, así como

los especialistas nacionales y de América Latina en la educación de jóvenes y de adultos, quienes señalaron que se incurría en una irregularidad en distintos planos, sobre todo considerando el carácter internacional del CREFAL (Maldonado, 2019). La presión generada condujo a que el 30 de julio de 2019 se decretara la creación de un organismo público descentralizado para encargarse de ese proyecto, que se llamó "Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García", el cual se decretó como responsable de la impartición de educación superior en los planteles del programa UBBJG. Esto, si bien aclaró el estatuto del nuevo organismo, también dejó en la incertidumbre la situación del CREFAL y lo sumió en una situación confusa, sin presupuesto y sin brújula.

En el primer informe de gobierno, que ofreció el presidente mexicano el primero de septiembre de 2019, se afirmó que, de las cien universidades prometidas para este proyecto, ya estaban en funcionamiento 87, dato que permitió afirmar que el objetivo del programa estaba en vías de lograrse.

La universidad en el imaginario social

La universidad, dice Bonvecchio (1991), ha dado lugar a un mito mundial que, al tiempo que evoca un pasado, hace referencia a "un proceso cognoscitivo llevado a cabo en el mundo de lo imaginario" (p. 23), a pesar de que el sentido de la institución universitaria ha variado en el tiempo y en el espacio. El mismo autor señala que dicho mito es persistente y ha mostrado gran vitalidad. Añadiríamos que es por esa razón que se encuentra vigente aún en nuestros días.

Bonvecchio rastrea en distintos textos producidos a lo largo del siglo XX en varios países europeos —Alemania, Francia, Italia—, las líneas que definen el mencionado mito de la universidad a partir de la siguiente afirmación:

diseñar y producir materiales educativos, investigaciones y asesorar proyectos dirigidos a esa población.

> Hasta los primeros años del siglo XIX, la universidad no produce mito alguno de sí misma, ni la sociedad la considera, por su parte, un posible objeto mitológico. Al fin y al cabo, la universidad, ya sea la medieval o la de los siglos inmediatamente posteriores, no significa, para los fines de la reproducción social ni para los del mundo imaginario social, ninguna otra cosa que una variable insignificante y de poca importancia. Las motivaciones son evidentes. La institución universitaria es ajena a todos los circuitos económicos, comerciales y productivos (Bonvecchio, 2002, p. 24).

Antes de la revolución industrial, dice este autor, el saber universitario no tenía que ver con la inserción en la vida pública, ni operaba como selector de funciones o de pertenencia de clase, lo cual se evidenciaba en dos cosas: en la poca importancia que tenía el título académico —cuyo grado más elevado, el doctorado, tenía uso funcional en la carrera docente, pero no para un ejercicio profesional o para los funcionarios públicos—, así como en la composición heterogénea de la población universitaria, en la que se mezclaban jóvenes de edad y de clase social diversas (*idem*, 25-26).

La "universidad tradicional"; es decir, la que conservaba los rasgos de las instituciones medievales, entró en crisis en el siglo XVIII con el declive del feudalismo y con el nacimiento de la burguesía, clase que comienza a demandar nuevos derechos y prerrogativas, así como un lugar en la administración del orden social. La burguesía, dice el autor:

> …transfiere al saber el orgullo de su propio éxito social: la victoria de la inteligencia (la nobleza del espíritu y la renta industrial-financiera), sobre el esteticismo parasitario (la nobleza de la sangre y la renta territorial). De ahí se deriva que será la burguesía la que organice el saber, sus articulaciones y, sobre todo, su circulación, con base en el modelo del movimiento económico (p. 28).

La institución que responde a esa necesaria organización burguesa del saber es la universidad, donde el saber y sus aplicaciones técnicas se tornan el instrumento fundamental del ascenso y la consolidación de esta nueva

clase social, en tanto sostienen la propia reproducción de la burguesía con una selección interna, así como el control del orden social. Es, entonces, a partir de los últimos años del siglo XVIII y de los primeros del siglo XIX, que la universidad se transforma "en el lugar por excelencia de este saber y del proyecto que en él se inscribe" (p. 29) y, por lo tanto, la educación universitaria se convierte en un objeto prioritario.

Poco a poco, el Estado fue asumiendo el control y la organización de la universidad europea, lo cual la convertirá no solamente es el locus de la producción de un saber moderno sino, sobre todo, de un saber socialmente útil (*idem*, p. 30). Los profesores universitarios pasan así a ser considerados como importantes consejeros de los funcionarios y los estadistas. El proyecto universitario de Von Humboldt,[8] que fue muy pronto difundido y aceptado en toda Europa, descansaba en la consideración de la universidad como la sede ideal de la ciencia y de la investigación (p. 37), y en la necesaria y estrecha relación entre universidad y Estado que muestra el "papel instrumental del saber en relación con los fines del modelo de reproducción social que se va delineando" (p. 38), y que legitima la mitificación del lugar donde es producido.[9] Progresivamente, la universidad se torna "un lugar sagrado, un templo laico" en el cual se pueden celebrar los ritos del nuevo saber (p. 34), cuyo relato empieza a formar parte de la literatura romántica de la época, particularmente en Alemania,[10] donde se le considera un ámbito

[8] Los siguientes párrafos tienen como referencia común el trabajo de Bonvecchio (1991), compuesto de una revisión de trece distintos textos escritos entre 1810 y 1930 (Desde Madame de Staël hasta Ortega y Gasset), en los que identificó los rasgos del proceso de producción y consolidación del mito de la universidad europea, lo cual es muy útil para este trabajo, ya que permite notar la vigencia de dicho mito en nuestro contexto actual y poner en relación sus elementos con el imaginario mexicano en torno a la universidad y la ciencia.

[9] W. Von Humboldt describe este proyecto en su trabajo sobre las universidades de su época (1810) (Cfr. Bonvecchio, *op cit*.).

[10] Madame de Staël lo formula así en su escrito sobre las universidades alemanas (1820) (Cfr. Bonvecchio, *op cit.*).

espiritual cuya comunidad compuesta de los profesores y estudiantes es considerada ideal, tanto por su aislamiento como por el poco contacto que tienen con la sociedad.

Justo esas características son las que ocasionan los primeros cuestionamientos a este modelo de universidad, al que se criticaba su alejamiento de la sociedad y su cultura reaccionaria, en la cual el saber y los libros reemplazaban la vida misma. Se reveló así la naturaleza burguesa y contradictoria del mito de la universidad, y se denunció que esta institución formaba ya parte de su identidad, posibilitaba su función social y la confrontación con la cultura religiosa. De hecho, en el sistema napoleónico de la universidad francesa,[11] que sustituyó las instituciones culturales promovidas por la revolución, se buscaba la unidad de la nación, de sus instituciones y su ideología, lo cual expresaba el carácter compacto de la clase burguesa hegemónica (p. 43). La universidad se convirtió así en el lugar donde la burguesía intelectual sustituía a la aristocracia a partir ya no del privilegio de nacimiento, sino de la capacidad y la práctica profesional.[12]

La adaptación acrítica de los estudiantes a las posturas de los filósofos —figuras centrales en las universidades alemanas— del Estado, fue otro elemento de cuestionamiento de las universidades, compartido tanto por Heine[13] como por Schopenhauer.[14] La crítica se centraba sobre todo en la centralidad adquirida en estas instituciones por el filósofo, pero también revelaba que la universidad era un centro de poder y control capaz de construir artificiosamente campos, disciplinas y personajes. No obstante, la

[11] Cuestionado por Victor Cousin en 1850 (Cfr. Bonvecchio, *op. cit.*).

[12] Bonvecchio hace esa afirmación; sin embargo, hay quien señala que la universidad de Humboldt sí tiene una fuerte vinculación social, ya que el motivo de responder a prácticas y necesidades es una de sus características. No se cuenta con la fuente de este último señalamiento.

[13] Heine escribió *La alegre universidad alemana* en 1824 (Cfr. Bonvecchio, *op. cit.*).

[14] Schopenhauer escribió sus reflexiones críticas sobre la universidad en 1891 (Cfr. Bonvecchio, *op. cit.*).

crítica más dura a la universidad fue la realizada por Nietzsche,[15] quien se focalizó en exponer el mecanismo a través del cual la cultura se reproducía dentro de la universidad volviéndose así una "cultura de Estado", útil para el control social de los intelectuales, de los funcionarios y de los dirigentes. De esta manera, queda abolida "la chispa intelectual y en su lugar se introducen criterios formales de atribución y cronología, y un concepto acumulativo del saber" (p. 47). De esta manera, el filósofo no solo criticaba el carácter burgués de la universidad, sino también mostraba que esta, en su vínculo con el Estado, cumplía una doble tarea: garantizar a través de la cultura la aceptación de un modelo de vida intelectual aparentemente libre, pero en realidad opresivo, que generaba una separación entre la cultura y la vida privada (*idem*).

Algunos textos sobre la universidad italiana revisados por Bonvecchio (*op. cit.*) mostraron que en este país pasaba más o menos lo mismo que en el resto de las universidades europeas. Este autor retoma primero a Cantoni (1840-1906), quien denunció las disfunciones de la universidad, al señalar el carácter mnemónico de los estudios y el escaso interés de los estudiantes en la vida cultural, además de la baja calidad de los docentes universitarios, quienes llegaban a sus puestos "por méritos que no siempre son de carácter científico" (p. 49). No obstante, sus críticas, más que cuestionar la relevancia social de la institución, cuestionan los medios para alcanzar los objetivos de esta que, para él, son la difusión y el avance de la ciencia para lograr el desarrollo de una nación competitiva.

Otro autor italiano, De Dominicis (1846-1930), citado también por Bonvecchio (*idem*), planteó que la universidad

> es la cima más alta de la lucha por el progreso que, simultáneamente, consiste en la obtención de la plenitud humana y la realización de una nueva sociedad. Por medio de la universidad y de su función social (…) se puede develar la

[15] Publicadas en 1896 (Cfr. Bonvecchio, *op. cit.*).

> superstición religiosa, atenuar la conflictividad entre las clases sociales, aumentar el saber y crear profesionales cada vez más preparados (pp. 50-51).

El mito de la universidad, pues, se construyó tanto de la exaltación de las virtudes atribuidas a la institución como de las críticas que, lejos de pretender su desaparición, parecían fundarse en el hecho de que las instituciones reales no encarnaban precisamente las mencionadas virtudes, lo cual generaba una nostalgia por algo que, aunque realmente no había existido, posibilitaba la denuncia de traición a los ideales abanderados por dicho mito. De esta manera, la crítica de la universidad en realidad expresaba el esfuerzo por orientarla de nuevo a su ilusoria misión. Bauman (2017, p. 12) cita a Boym, quien señala: "el siglo xx comenzó con una utopía futurista y concluyó sumido en la nostalgia". Hay nostalgia en las críticas a "la universidad perdida", nostalgia de una utopía que, como toda utopía, nunca se alcanzó.

Sin negar el carácter burgués de la universidad, De Dominicis (*op. cit.*) la consideraba como la prefiguración ideal del mundo del futuro, el reino de la ciencia capaz de procurar a sus miembros la certeza de sí mismos, asegurar la vida estética, el derecho a la plena autonomía social y la materialización del símbolo universal de una finalidad común, que es la comunidad científica como reproducción del modelo de sociedad deseado por la burguesía. Acorde con la producción del mito positivista de la universidad, la intención es hacer coincidir el saber y el poder en una estructura modelada por la burguesía, y que es imaginada sin conflictos y unida por la ideología de la ciencia (Bonvecchio, *op. cit.*, pp. 51-52). De este modo, y a pesar de la caída de la imagen romántica y simbólica de la universidad como materialización del mundo pancientífico, se consagró la idea de esta como una institución mediadora entre la ciencia y la sociedad.

Es justo en el plano internacional (Barnett, 2012) contemporáneo donde se plantea el debate acerca de los cambios en las universidades de todo el mundo y los distintos imaginarios involucrados en dicho debate. Se asume que se trata de una discusión entre países, las transformaciones

de los últimos treinta años son de índole global. En el debate intervienen temáticas tales como la relación de la educación superior en el contexto de la emergencia de una economía mundial del conocimiento, de la mercantilización y del neoliberalismo, así como el lugar de las tecnologías digitales que han generado interacciones inéditas en el campo educativo. Las discusiones muestran diferentes maneras de imaginar la universidad, las cuales se amplían en la literatura académica, y que revelan ciertas líneas de falla: mientras algunas son optimistas, otras son muy pesimistas, algunas son superficiales y otras revisan a fondo aspectos complejos que afectan a la universidad. Por otra parte, están las que apoyan el estado actual del funcionamiento de la universidad y otras que lo critican.

El mismo autor considera que, aunque el debate expresa mucha imaginación, las ideas a debate no son tan buenas porque, en lo general, no resultan viables. Propone como posibilidad un nuevo modelo que podría, según él, ser la utopía sobre la universidad que podría resultar, y la llama la "universidad ecológica", a la cual define como aquella que estaría entrelazada íntimamente con la economía global del conocimiento y con fuerzas partidarias de la mercantilización y la competencia, a partir de valores tales como la veracidad, la indagación, el diálogo crítico, la disputa racional y hasta un empeño iconoclasta. La idea sería de una institución sensible y consciente de su interacción con diferentes ecologías, tales como el conocimiento, la cultura, las instituciones y la economía, cuyo último fin sería promover el bienestar en todo nivel. Pero esta es solamente una propuesta fundada en el reconocimiento de la relevancia de la globalización, que forma parte de una gama amplia de otras propuestas con características diversas.

La universidad imaginada en Latinoamérica

En relación con la universidad en América Latina, Bonvecchio (*op. cit.*) resalta que su principal rasgo (que podría decirse que se conserva hasta ahora) es su función como vía para la movilidad social. Desde el siglo XVI, señala, se promovieron severas normas de admisión en la institución, de

manera que, en el siglo XVII, los estudiantes en su mayoría eran varones criollos de clase media o miembros de los nuevos estratos mestizos; las mujeres y los indígenas, entre otros grupos, estaban excluidos. De esta manera, la universidad en esta región ha tenido una función de criba ocupacional además de ser ese mencionado mecanismo de movilidad social. En ese sentido es que se considera una institución productora de inequidad (Ortiz y Flores, 2010).

Pacheco (2007) relata que el modelo de la universidad europea, al llegar a América:

> simbolizaba el lugar del logos de la Ilustración europea; el lugar donde la razón dominaba, y de ahí sus productos se expandirían al vasto territorio de lo que no era Europa: América desconocida y amenazante… La universidad, como idea de la Ilustración, se asentó en el Nuevo Continente vinculada a un proyecto civilizador: extender la civilización europea a todos los confines de las tierras descubiertas. Ese presupuesto fundacional se erigía sobre la premisa de la negación de las civilizaciones previas. Solo bajo este supuesto, la universidad extendió su influencia vinculada a la construcción de un nuevo poder sobre las sociedades preexistentes (Pacheco, 2007, citada por Ibarra y Porter, 2012, p. 74).

Esta perspectiva de la colonialidad del saber, basada en las ideas de autores como Quijano (2000), Dussel, Mendieta y Bohórquez (2009) y Mignolo (2002), juzga que la existencia de la universidad en América Latina ha sido "catastrófica" (Pacheco, *op. cit.*), porque se considera que su función ha sido el de "lectoras de la teoría europea y negadoras de la particularidad de América Latina", además de obstruir "el pensamiento propio, capaz de entender las claves organizativas de lo local.[16] El pensamiento

[16] Ibarra Colado (2012), por su parte, niega que se pueda hablar con propiedad de una universidad latinoamericana, ya que, afirma, esta región se compone de muchas realidades diversas que han dado lugar a instituciones marcadas por sus particularidades locales.

universitario-occidental impidió un pensamiento universitario-no occidental" (*idem*). Esta posición ideológica ha conducido a debates intensos en la comunidad académica y científica, porque supone un serio conflicto con el modelo universitario más expandido en la región latinoamericana y porque, finalmente, no se ha logrado formular una propuesta articulada y viable para sustituir dicho modelo, además de no contarse con definiciones conceptuales alternativas respecto a lo que se considera ciencia y conocimiento desde una perspectiva distinta pero operativa, ni tampoco con ideas respecto de otros modelos organizativos que pueden cumplir con las necesidades del desarrollo social y económico del país, al tiempo que aseguren la participación activa y la cooperación de México en la comunidad internacional.

La historia del desarrollo de la educación pública mexicana enseña que, lejos de pretender distanciarse de los modelos europeos, lo que se ha buscado ha sido incrementar su presencia y sus efectos, que se asociaban con las posibilidades de acceder a la modernidad y el progreso a través de los cuadros formados en la universidad. Primero, la retórica del nacionalismo heredada de la Revolución de principios del siglo xx señaló como prioridad aumentar el número de escuelas y de la matrícula con el objetivo de ampliar las posibilidades de ingresar a la universidad a los sectores sociales más desfavorecidos, de manera que se lograra la deseada integración nacional a través de la educación, a la que se consideraba indispensable para restaurar la paz social entre 1910 y 1940. En una etapa posterior, la retórica se cambió por la del populismo liberal, que señalaba el valor fundamental de la escolarización, que creció notablemente al mismo tiempo que se diversificaron las ofertas y modalidades educativas. La educación, con este aliento, se convirtió en el principal motor para obtener beneficios sociales y el sistema educativo se expandió considerablemente entre 1940 y 1960, "con una lógica de democratización y de movilidad social" (Ortiz y Flores, *op. cit.*, p. 97).

En lo que se refiere a la educación superior en particular, el fenómeno de su expansión fue notoria. Entre 1910 y 1950, había en México solamente

14 universidades (Ibarra Colado, 2012), y fue a partir de los 50 y 1970 que, según el mismo autor, se dio una expansión no regulada del sistema nacional de educación superior tanto en relación con número de instituciones, como en cuanto a la matricula, la planta académica (que inicia su profesionalización en 1950) y la cobertura. Este crecimiento desembocó en la necesidad modernizadora de poner orden con un nuevo modelo de educación.

En 1980 se hablaba ya en México de la "masificación de la educación superior", proceso que tuvo aparejada la devaluación del trabajo académico: el título escolar se volvió necesario, pero insuficiente para competir en el mercado de trabajo, lo cual generó el nacimiento de los posgrados, lo cual significó la apertura de niveles superiores en la formación académica con exigencias y criterios de selección mucho más duros.

El nuevo milenio encontró la educación superior mexicana en una compleja situación conformada por serios debates en torno a distintas problemáticas, tales como la relación Estado-universidad, cuya piedra de toque era el tema de la autonomía universitaria y el gobierno universitario; el tránsito de la planeación educativa a la evaluación de la educación; la relación educación-mercado de trabajo; la feminización educativa; la relación Estado-sindicatos de los trabajadores de la educación; la relación ciencia-iniciativa privada; la inserción del sistema educativo nacional en un mundo global; la educación multicultural; la relevancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre algunos de los temas más generales. Estos temas adquirieron aún más complejidad al ser politizados y jalonados por los distintos sectores sociales involucrados y por las distintas propuestas de los gobiernos en turno.

En 2010, el sistema de educación superior pública mexicana se componía de 41 instituciones, que atendían el 45% de la matrícula (Ibarra, *idem*). Se contaba para esa fecha, además, con los siguientes datos, elocuentes respecto de la situación de la educación superior y la ciencia en México: siete de cada diez jóvenes eran rechazados o excluidos de la universidad; la tasa media de lectura era de 2.8 libros por habitante al año; el porcen-

taje de usuarios de Internet era de 34.9 (con un total de 112 millones de habitantes); el presupuesto para las universidades públicas era muy bajo, y el gasto en ciencia y tecnología no rebasaba el 0.36% del PIB; solamente había un investigador con doctorado por cada diez mil habitantes; el total de las patentes otorgadas en el país correspondió solo a al 2.4%; la edición de libros en México y su distribución continuaba siendo un serio problema sin resolver; había solamente una biblioteca por cada quince mil habitantes, y el número de librerías disminuía progresivamente (Ibarra y Porter, 2012). "Más que producción intensiva de conocimientos en una sociedad que aprende, lo que se produce intensivamente en México es exclusión, pobreza y marginalidad, en una sociedad que no aprende que en sus jóvenes y en la educación se forja su futuro" (*idem*, p. 53).

Estos datos llevaron a Ibarra y a Porter a afirmar que el panorama avizorado en 2012 pintaba un futuro desolador para la universidad mexicana, ya que era previsible que la disputa por el control y la apropiación del conocimiento provocara una relación de subordinación en relación con el saber, con sus intangibles, con las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como una fascinación con las bio y las nanotecnologías. Señalaron que el imaginario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de su sociedad de aprendizaje/conocimiento globalizado sería inalcanzable en este escenario (*idem*, p. 54), y aconsejaron imaginar una futura universidad "que reconozca la condición local de los saberes y se confronte con el falso universalismo de la ciencia moderna", y que se base en las historias y lugares específicos, "para pensar en nuestras lenguas (…) aunque seamos capaces de escribir en inglés, francés o alemán" (p. 77).

Con un sistema educativo deficiente e insuficiente, México enfrentaba en la primera década del nuevo siglo las tendencias globales en educación con muchas dificultades. Desde distintas posiciones, se generaron críticas y cuestionamientos a algunos de sus efectos en la realidad mexicana y a las metas planteadas de manera indiscriminada. Latapí (2007), por ejemplo, cuestionó seriamente algunos de los valores implicados en ciertas posturas

educativas, tales como la "excelencia" educativa, la calidad de la educación entendida como "éxito", que ignora las diferencias entre contextos o las distintas circunstancias de los estudiantes, así como el conocimiento generado por la llamada "sociedad de conocimiento", por no fundarse en la universalidad de los saberes humanos y por no incluir en el conocimiento racional otros elementos como el producido cuando se consideran las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

Algunos años después, en el sexenio 2012-2018, sin distanciarse de las perspectivas globales de la educación, se formuló, entre otras novedades, como una meta central de la reforma educativa —propuesta por el gobierno en turno en alianza con los principales sectores sociales—, la llamada "inclusión educativa". Esta línea, aunque provenía de los documentos internacionales sobre educación que México reconocía (UNESCO, 1990; OCDE, 2006; UNESCO, 2005), permitió iniciar la incorporación reflexiva de diversos sectores hasta entonces excluidos tácitamente de este campo en México, tales como los indígenas y las personas con discapacidad, lo cual tenía implícito el objetivo de diversificar la población estudiantil y de ampliar la manera de entender la educación formal.

Las elecciones de 2018 trajeron a México un gobierno que propuso un "cambio de régimen". En el renglón educativo se planteó, como primer objetivo, echar abajo la reforma educativa del gobierno anterior y sus logros, tanto en términos políticos y administrativos, como en la manera de entender la educación, la cultura, la ciencia y el desarrollo tecnológico. La punta de lanza en la retórica del nuevo gobierno para mostrar el rompimiento con dicha reforma y para concretar la nueva manera de comprender la educación superior y sus nexos con la producción de la ciencia, el desarrollo tecnológico y la cultura, fue el programa de las 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Programa Universidades del Bienestar Benito Juárez García

El programa de las cien universidades, aunque era ya una idea de campaña en 2006, fue presentado por el recién electo presidente López Obrador[17] el 18 de diciembre de 2018, día en que también presentó a su directora, Raquel Sosa Elízaga, y que informó que dicho programa se coordinaría desde el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina (CREFAL).

Este programa, además de pensarse como la solución del hecho de que muchos jóvenes no pueden estudiar la carrera que quieren porque no hay una oferta de plazas en las universidades públicas para atenderlos, abre el espacio para poner en práctica un nuevo discurso. Se trata de un programa que, en su concepción, su planeación y su implementación, significa la oportunidad para los nuevos gobernantes de hablar de varias cosas y, al hacerlo, asentar contenidos políticos importantes: cómo se entienden, en el nuevo contexto, la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico; cuál es la percepción que se tiene de los estudiantes, de los investigadores, los académicos y los artistas, y cuál es el valor que se le da al conocimiento y a la participación de México en el ámbito de la producción científica global.

En la página de Internet del mencionado programa[18] se lee lo siguiente:

> El programa garantizará la educación superior gratuita a las personas que no han podido tener acceso a este nivel educativo. El principal objetivo del Programa es contribuir al bienestar social e igualdad mediante la instalación y operación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en municipios de alta y muy alta marginación, que brinden servicios de educación superior gratuitos y de calidad a personas con bachillerato terminado que

[17] Aunque López Obrador se presentó como candidato a las elecciones presidenciales en tres ocasiones consecutivas, ganó las elecciones en julio de 2018. Por eso se señala que la idea viene desde su primera campaña.

[18] Disponible en: https://www.gob.mx/100universidadespublicas.

> no tienen posibilidades de ingresar a las instituciones de educación superior actualmente existentes.

La premisa que está en la base del programa es que la exclusión educativa en el nivel universitario es uno de los grandes problemas que enfrenta el sistema educativo:

> En términos generales es posible afirmar que cada año alrededor de 300,000 jóvenes, egresados de bachillerato, no pueden acceder a la educación superior, a esto se suma el hecho de que la mayoría de las escuelas de ese nivel educativo están altamente concentradas en las principales ciudades del país lo que limita de manera importante las posibilidades de acceso a jóvenes que habitan en localidades medianas y pequeñas.

Este programa se plantea como una oferta de "servicios de educación superior, accesibles y gratuitos", como medida del nuevo gobierno para facilitar el acceso de los jóvenes a universidades donde:

> se respete su integridad y se promueva el ejercicio de su capacidad crítica, se vincula el conocimiento con la práctica; se identifiquen los objetivos de estudio con las necesidades que plantean poblaciones vulneradas, excluidas, agraviadas en todos los aspectos de su vida; se motive a todos y todas a que desplieguen su inteligencia y creatividad para encontrar soluciones a los problemas que enfrenta nuestro México herido por tantos años de rapiña e impunidad.

Se afirma que estos servicios educativos no tendrán ningún costo y su ingreso no requerirá examen de admisión, lo cual redundará en:

> el incremento de la tasa de cobertura del nivel licenciatura en el país; en el incremento del índice de desarrollo humano de los municipios y en la disminución del índice de rezago social en los que funcionarán las sedes del programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

En febrero de 2019 se inició el registro para maestros y alumnos del programa mencionado, y en marzo había comenzado ya la operación de algunos planteles, aunque no se tenían aún los lineamientos de operación de este (Roldán, 2019a), y la Secretaría de Educación Pública (SEP) aseguraba que, a través del Programa UBBJG, el 21% de los egresados de bachillerato ingresará a uno de los cien nuevos planteles como meta para 2019, y que el 39% de los jóvenes en edad de estudiar la universidad (de dieciocho a veintidós años) se inscribiría en este programa en 2019. También que al finalizar el año estén en operación los cien planteles en los municipios de alta y muy alta marginación del país. Sin embargo, no había datos acerca del proceso de entrega de recursos al CREFAL, organismo que, como se señaló más arriba, se encargó del programa UBBJG.

> El CREFAL es un organismo creado en 1951 mediante el Convenio de Cooperación Regional entre la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y doce países de América Latina y el Caribe, lo cual quiere decir que es un organismo internacional que no pertenece al gobierno federal. Aun así, Raquel Sosa tomó la dirección del CREFAL incluso antes de que concluyera el periodo del anterior director, Sergio Cárdenas, previsto hasta 2020. Por otra parte, encargar al CREFAL requería un convenio especial con la SEP para poder entregarle los mil millones de pesos del programa que fueron etiquetados en la dependencia, pero eso no ocurrió. Esta situación se hace más delicada si se considera que, en su calidad de organismo internacional, el CREFAL no estaba sujeto a las obligaciones de transparencia.

El 28 de mayo de 2019, el presidente López Obrador dijo en la conferencia matutina que dicho programa "se convertiría en un símil de la Universidad Autónoma de México, pero en los pueblos más pobres" (Jiménez, 2019) del país, y que "la meta es alcanzar un total de 500 millones de becas, las cuales serán pagadas con los ahorros en el gasto público".

En el primer informe del avance del programa, que en esa ocasión presentó la encargada, Raquel Sosa, la funcionaria señaló que estaban ya

en funciones 83 instituciones de nivel superior, por lo que quedaban pendientes todavía dieciocho (sic) de las que compondrían el total de planteles del programa. Señaló también que, para esa fecha, el gobierno federal había gastado mil millones de pesos en instalación, equipamiento y operación de las universidades del programa, en las que ya estaban asistiendo 7,575 alumnos.

Ese mismo día, la Secretaría de Educación Pública difundió por Internet un documento titulado "Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García" que fue el presentado en el informe mencionado.[19] En este se presentaban los propósitos y alcances del programa; la localización de los planteles; la relación de maestros (459) y estudiantes (7,575) y su distribución por sede; las áreas de conocimiento, las carreras comprendidas en estas y los ejes transversales; tres prototipos arquitectónicos diseñados para los planteles en función de las condiciones bioclimáticas; y, por último, la calendarización de gastos (cuyos montos eran: para instalación y equipamiento, $635,485,940, y para operación $364,514,060, con un total de $1,000,000,000).

La convocatoria para la primera promoción del programa de las UBBJG se lanzó en junio de 2019 en Internet:

> …es un programa prioritario de gobierno que responde a la necesidad de ofrecer estudios superiores a jóvenes que, pese a tener certificado de bachillerato, han sido excluidos de oportunidades de estudio en ese nivel. El programa se ubica en municipios en los que no hay oferta cercana o pertinente, alejados de los principales centros urbanos y en condiciones de marginación o exclusión.[20]

[19] En el mes de octubre el sitio donde se encontró ya había desaparecido y no se pudo volver a acceder a él.

[20] No obstante, al parecer la distribución de los planteles obedece también a una lógica política. El 15 de junio de 2019, el Grupo Parlamentario del PRI señaló que el 47% de las universidades del Bienestar se encuentran en territorio gobernado por MORENA, el partido del presidente en turno, además de que la densidad poblacional, criterio aducido

Todos los servicios educativos que se prestan en el Programa son gratuitos. No se aplican exámenes de admisión, sino valoraciones diagnósticas de conocimientos dirigidos a atender las necesidades de formación de las estudiantes y los estudiantes que ingresan a sus sedes. La modalidad de los estudios es presencial. No hay límite de edad para inscribirse. Todas las estudiantes y todos los estudiantes inscritos reciben una beca de $2,400 pesos mensuales por diez meses al año, durante el período de duración de su carrera.

Cuando la demanda excede la capacidad de un plantel, se realiza un sorteo para el ingreso. Para el caso de los estudiantes que seleccionen una carrera fuera de su estado, el Programa buscará apoyar su traslado vía terrestre desde su lugar de origen. Podrán ser recibidos en hogares de familias de la comunidad donde se ubique la sede elegida.

El Programa UBBJ abre sus cien sedes en las siguientes áreas de conocimiento: Salud, Energía, Procesos Agroalimentarios, Desarrollo Sustentable, Patrimonio Histórico, Social y Biocultural y Estudios Sociales (consultar carreras y sedes en la plataforma de registro).

Todas las estudiantes y todos los estudiantes de primer ingreso deberán participar en un curso inicial de cuatro semanas de recuperación de conocimientos, previo al comienzo de los estudios de su carrera.

Para registrarse en la plataforma, cada estudiante deberá asentar sus datos personales, conservar el número de folio que aparezca en la primera

---

para la elección de los municipios, no se cumple, ya que solamente tres municipios tienen población menor de diez mil habitantes. "Solo en una quinta parte de las localidades donde hay universidades del bienestar no existe otra oferta educativa de educación superior (21 de 100), en los otros casos llegan a existir hasta veintidós centros de educación superior, como en la delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México. Luego entonces, la regla de nula o escasa oferta educativa tampoco se cumple y la opacidad gana". Disponible en: (https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-06-05-1/assets/documentos/PA_PRI_universidades_para_el_bienestar.pdf).

pantalla y subir en pdf su certificado de estudios de bachillerato, carta de motivos, CURP, acta de nacimiento y comprobante de domicilio.[21]

Durante los meses de junio y julio de 2019 se realizó el registro electrónico de los aspirantes en la plataforma del programa. El "curso de recuperación de conocimientos del bachillerato" fue anunciado para realizarse entre julio y septiembre, pero no hay información acerca de dónde sería o cuál sería su contenido. Las inscripciones en el plantel deberían hacerse entre julio y agosto, y el ciclo comenzó entre el 26 de agosto y el 23 de septiembre.

Se dice también que el programa ofrece, en cien planteles distribuidos en 31 estados de la República, 36 licenciaturas en las seis áreas de conocimiento señaladas. Además, se menciona que hay cuatro ejes transversales en dichas áreas: conocimiento fundamental, problemas contemporáneos, integración comunitaria y políticas y administración pública.

Esa es toda la información que se pudo encontrar acerca del programa UBBJG en las páginas electrónicas de la Secretaría de Educación Pública y en la específica de dicho programa.[22] Al intentar saber la ubicación exacta

[21] Disponible en: https://ubbj.gob.mx/registro#presentacion.

[22] Se hizo una amplia búsqueda de documentos y, al no encontrarlos, se hizo una solicitud al Instituto Federal de Acceso a la Información el día 25 de septiembre del 2019, con la intención de tener la siguiente información: número de universidades actualmente en funciones; matrícula registrada en las universidades; cantidad de docentes que laboran en las universidades; mecanismos de selección y contratación de los docentes; infraestructura con que se cuenta en las universidades en funciones; estructura organizacional de las universidades; presupuesto con que cuenta el proyecto general; fuente y forma de asignación del presupuesto a cada una de las universidades de este proyecto; forma de contratación de los docentes y forma de pago; relación de este proyecto con la Secretaría de Educación Pública y con su normativa; fuente y monto de los salarios de los docentes; mecanismos de acreditación de las materias cursadas en estas universidades y de las carreras terminadas en estas; monto de las becas para los estudiantes y origen del recurso. La solicitud fue dirigida a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se me respondió: "… hago de su conocimiento que se realizó una búsqueda en los archivos de esta Subsecretaría,

de los planteles que se dice que ya están en funciones, ni la SEP ni el CREFAL tenían información. No obstante, investigaciones periodísticas han mostrado que, para el 27 de agosto de 2019, los alumnos de este programa tenían clases en espacios improvisados tales como auditorios de la Casa de Cultura, teatros municipales o escuelas primarias, instalaciones del comisariado ejidal o hasta unidades deportivas (Arteta, 2019). Por otra parte, sigue sin haber información acerca de los fundamentos del programa, sus fuentes de financiamiento, sus vínculos con la SEP, el diseño curricular de las distintas carreras, los docentes y su nómina, entre otras informaciones relevantes.[23]

El 30 de julio de 2019 el presidente decretó la creación del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, lo cual significaba que el CREFAL ya no estaría encargado de dicho programa. En agosto, Raquel Sosa dejó la dirección del CREFAL para encabezar el nuevo organismo. Desde entonces, el CREFAL quedó sin dirección, nombramiento que compete al consejo de administración, integrado por los doce embajadores de los países miembros y presidido por el secretario de Educación en turno. Pese a que Sosa ya no pertenece al CREFAL, ha sido

sin que se localizara documento alguno que atienda lo requerido por el particular", y que había que dirigir la solicitud al Organismo Coordinador de las UBBJG, lo cual se hizo el 7 de octubre del mismo año con el número de folio 0001100517619. No obstante, no se tuvo respuesta con la información requerida.

[23] El 19 de enero de 2020, en la primera página del diario *El Informador*, de Guadalajara (*El Informador*, 19/01/2020), se publica una nota titulada "Municipios suplen las universidades de López Obrador", en la que se señala que las tres universidades del programa de la UBBJG para Jalisco no solo no han sido construidas, sino tampoco se está solicitando a los municipios participación para su construcción. Se reseña que tanto en Tomatlán como en Tecolotlán, las materias se imparten en las instalaciones de una secundaria y que, ante esta situación, muchos de los alumnos han desertado. En Tecolotlán, en vez de los 1,280 estudiantes mencionados en el *Diario Oficial de la Federación* que haría en cada universidad, solamente son 40.

la interlocutora de los empleados, en su calidad de directora del organismo el pasado 30 de septiembre, para responder a sus quejas porque no reciben su salario, ya que, dicen, los recursos humanos, financieros y materiales del Organismo se han destinado al programa de las universidades, dejando al CREFAL sin presupuesto alguno (Roldán, 2019b).[24]

Las universidades imaginadas del programa UBBJG

Con la escasa información disponible, ¿qué podríamos decir en cuanto al imaginario que se produce respecto de la educación superior en México?, ¿cómo se imagina el nuevo gobierno la universidad mexicana de nuestros días?, ¿qué elementos nuevos dibuja y contra qué se afirma el nuevo imaginario y sobre qué bases?

En un contexto del debate global en torno a imaginar nuevas formas de universidades, en México se estrena un imaginario que, en primer lugar, busca alejarse de los rasgos que dicho debate resalta en la educación superior contemporánea, que incluyen desde aspectos como la relación de la universidad con la economía mundial del conocimiento, la mercantilización y el neoliberalismo, hasta aspectos tales como la influencia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación, pasando por la necesidad de interiorización y el trabajo en redes globales.

[24] Ni en la página de internet de la SEP ni en la página de CREFAL hay información respecto a las UBBJG. Sin embargo, la prensa informa lo siguiente: "El 30 de septiembre, Raquel Sosa, directora del Organismo Coordinador de las Universidades del Bienestar, informó a los trabajadores del CREFAL, a través de un *mail*, que no se les pagaría su quincena debido a que la persona encargada de administración había renunciado y se esperaba la autorización de un nuevo funcionario para disponer de los recursos. Nueve días después, los empleados siguen sin cobrar y acusan que los recursos del CREFAL están siendo destinados a las 100 Universidades del Bienestar, uno de los principales proyectos del presidente Andrés Manuel López Obrador, pese a que el CREFAL es un organismo internacional ajeno a la administración del gobierno federal" (Roldán, 2019. Disponible en: https://www.animalpolitico.com/2019/10/universidades-bienestar-recursos-organismo/).

Con el objetivo de distanciarse de ese imaginario global de la universidad, el imaginario que se produce en México parece conformar lo que Bauman llama "retrotopía": un mundo ideal ubicado "en un pasado perdido/robado/abandonado que, aun así, se ha resistido a morir" (Bauman, *op. cit*, p. 14). La retórica del nuevo gobierno mexicano en relación con la educación superior es una compleja combinación de, por un lado, un discurso nostálgico por el resquebrajado mito de la universidad europea como templo laico del saber y el conocimiento, donde habita una armoniosa comunidad de alumnos y académicos, y, por otro lado, la retórica de la colonialidad del saber y la del populismo educativo de los años 1940-1960. El resultado es un discurso híbrido que tiene como trasfondo el presupuesto de que la universidad mítica (europea) ha sido usurpada por los neoliberales y los corruptos que han desvirtuado su misión y la han aprovechado para colonizar a la población y producir una élite privilegiada. Esto supone, entonces, ignorar que la universidad del mito fue inventada por la clase burguesa, y creer que basta con cambiar sus habitantes para devolverle una fantaseada misión original neutral.

La nueva universidad imaginada se produce, en primer término, por oposición al modelo que se considera moralmente repudiable: la universidad neoliberal, corrupta, elitista, excluyente, urbana y vinculada con los mercados y la empresa privada. Los rasgos con que se dibuja la imagen de la nueva universidad son los siguientes: será totalmente inclusiva, por lo que no se harán exámenes de admisión; será gratuita y todos los alumnos tendrán beca; se ubicará en lugares marginales; promoverá capacidad crítica y la vinculación entre conocimiento y práctica.

Un aspecto relevante, y del cual no hay tampoco información disponible, es acerca de quién y cómo se hizo el diseño curricular de las distintas carreras, y también cuál fue el criterio para elegir las carreras específicas que se ofrecen en cada plantel. ¿Se trata del resultado de un estudio acerca de las necesidades regionales, o solamente de una decisión tomada por algún funcionario en su oficina, a partir de la consideración *a priori* de lo que cada región debe ofrecer como carrera para, según su juicio, resolver

alguna necesidad regional? Esto es interesante, sobre todo si se toman en cuenta los cuestionamientos que se han hecho por distintos funcionarios del gobierno en turno de la relación entre la educación y la ciencia con el mercado de trabajo, en particular con la iniciativa privada. Las áreas de conocimiento fijadas en el programa se dividen en 30 subáreas, de entre las cuales catorce son algún tipo de ingeniería. Sin contar con más datos, podría aventurarse que el objetivo que subyace a este esquema es que los egresados de las carreras permanezcan en la región y desarrollen ahí su profesión para el beneficio comunitario, ya que, siguiendo las definiciones *a priori* de las necesidades regionales, deberían trabajar para resolver los problemas encontrados y definidos desde el gobierno como prioridades que hay que atender por ese tipo específico de profesionales. Al parecer no se consideran los intereses individuales de los estudiantes ni las expectativas propias respecto de su actividad laboral posterior. Esto es coherente con el discurso oficial en relación con la intención de someter la educación y el desarrollo profesional y científico a los requerimientos nacionales establecidos, contraviniendo la libertad individual.

El objetivo de las UBBJG es, pues, formar profesionales que resuelvan problemas de la población más desfavorecida y que se integren a las comunidades donde estudian, para resolver problemas específicos. Es una universidad local porque ofrece solamente los estudios que desde las oficinas gubernamentales se definieron como necesarios para cada espacio geográfico y sus egresados son imaginados como interesados en (¿o condenados a?) quedarse ahí para atender los problemas para los cuales se los becó y se los educó. Pero también es local porque no tiene vínculo alguno con las universidades globalizadas. Ya no se trata de una universidad que promueve la movilidad social, sino más bien parece una institución para producir empleados gubernamentales y clientela política para el partido en el poder.

El programa UBBJG no es solamente una opción entre muchas para los jóvenes que quieren ingresar a la educación superior; es, a la manera de las acciones afirmativas, LA opción especialmente creada para los excluidos y los marginados, definiendo con ello su naturaleza como institución y

creando simultáneamente un universo específico paralelo al que los ha excluido. Una de las preguntas que surgen en este punto es si habrá equivalencia entre ambos universos. ¿Un egresado de las UBBJG tendrá las mismas oportunidades y libertades que quien egrese de las otras universidades públicas, o más bien se están formando bases electorales regionales?

Aunque en el nuevo imaginario se reconoce que la universidad del mito europeo y la ciencia moderna tienen un valor y una importancia que no se puede ignorar, se denigran en el discurso, se les corta el presupuesto y se las califica como ámbitos de privilegios y exclusión. Por eso, las universidades del programa UBBJG se proponen como el modelo que habrá que imponer en todas las universidades del país, comenzando por prohibir los exámenes de admisión. El objetivo es resistirse a la globalización (que se considera una trampa "neoliberal") y tener un sistema de educación superior local en todos los sentidos, aunque por momentos parece que sí se vislumbran consecuencias negativas en cerrarse a los circuitos del conocimiento internacional, lo cual explicaría las contradictorias propuestas que se enuncian en distintos momentos. Por una parte, se afirma que hay que eliminar los exámenes de admisión de los procesos de selección de educación superior para ofrecer acceso abierto a todos, y becas como apoyo adicional a quienes más lo necesitan, pero por otro parece dar ventajas a la educación superior privada al ofrecer autonomía a las instituciones de este sector que "cumplan con estándares de calidad", lo cual significa darles libertad con respecto a cualquier supervisión gubernamental. Igualmente, se ha propuesto la obligatoriedad de la educación superior y que la educación superior en todas las instituciones públicas sea gratuita (Rodríguez y Maldonado, *op. cit.*).

El imaginario sobre la universidad mexicana contemporánea, pues, es un imaginario que busca instituirse como discurso oficial sobre la educación superior, se compone de imágenes y relatos ambiguos y contradictorios, sin bases académicas suficientes, sin claridad en los mecanismos presupuestales y administrativos, y sin ofrecer una perspectiva viable hacia el futuro. Este panorama dibuja más bien un programa que parece obedecer a intereses políticos clientelares, útil para la expansión de las bases electorales del

partido en el poder como estrategia para permanecer en el gobierno más allá del fin del sexenio. El tiempo dirá si tenemos razón.

Conclusiones

Hemos visto que en el siglo XVIII la universidad se consideraba la institución que respondía a la organización burguesa del saber, donde el saber y sus aplicaciones técnicas eran las herramientas para el ascenso y la consolidación de esta nueva clase social, al garantizar la selección interna y el control social; posteriormente vimos que la universidad se consagró como el lugar por excelencia del saber y del proyecto burgués para el cual la educación superior era prioritaria. En el discurso oficial en torno al proyecto de las UBBJG emergen de manera conflictiva resabios de estos elementos imaginarios atribuidos a la educación y a la producción de la ciencia: la universidad y la investigación científica son, como en el pasado, vistos como ámbitos burgueses ("fifís", en el discurso polarizador que utiliza el presidente y que divide la población mexicana entre este sector y "el pueblo") que hay que reducir para restarles peso frente a otras prioridades políticas, tales como los grandes proyectos presidenciales (nuevas refinerías, trenes turísticos, entre otros). Asimismo, no se consideran otros aspectos del imaginario sobre la universidad, como que en esta se da la producción de un saber moderno y socialmente útil; tampoco que la universidad puede ser un ámbito para limar asperezas entre las clases sociales y para democratizar el saber.

En nuestros días, por la misma tendencia de quitar peso a las instituciones de educación superior consolidadas, las universidades han perdido relevancia en el panorama general. Con la intención de eliminar la función de selección social atribuida a la universidad de que habla Bonvecchio, se busca eliminar las evaluaciones y los exámenes de admisión, aunque se sostiene al parecer el principio de que la educación superior es útil para la movilidad social, de ahí la creación de un proyecto universitario distinto. No se reconoce a la universidad su función como instancia mediadora entre la ciencia y la sociedad que tenía antaño, sino ahora es considerada una institución conservadora en sus formas y en su contenido, al cual se califica

de "ciencia neoliberal", sin especificar en qué consiste este calificativo. Los profesores e investigadores universitarios son vistos como sujetos injustamente privilegiados y los estudiantes como cómplices de aquellos. No son bien vistos ni la adopción de criterios científicos globales, ni la colaboración con instituciones internacionales ni la movilidad de los académicos y los alumnos. La autonomía universitaria, conquista tan difícilmente lograda, es vista como una característica indeseable, ya que ahí puede surgir la crítica hacia el régimen que se busca instaurar. Por lo tanto, con el proyecto de las UBBJG —y sobre todo al golpear instituciones académicas consolidadas y quitar presupuesto a universidades formales—,[25] lo que se busca es mostrar una manera distinta de llevar adelante la educación superior a través de la enseñanza, y reproducción de saberes locales y convencionales sin introducir innovaciones académicas o científicas, en las que el aprendizaje y la ciencia se consideran solamente vías para resolver problemas concretos definidos desde el gobierno mismo, y donde no es relevante la calidad

[25] "El 15 de agosto de 2018, López Obrador había prometido a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde están representadas todas las universidades autónomas, que, de ser electo, mantendría la inversión pública en instituciones de educación superior. En México, más del 90% del presupuesto público de educación superior proviene de los subsidios del gobierno. El borrador del presupuesto federal para 2019, presentado en noviembre de 2018, incluía un recorte del 32% a las instituciones públicas de educación superior, lo que reflejó una nueva austeridad y provocó fuertes protestas de los rectores de las universidades públicas. En última instancia, el gobierno otorgó a las instituciones públicas autónomas el mismo presupuesto asignado en 2018, ajustando el monto a la tasa de inflación. Todas las instituciones de educación superior públicas no autónomas, controladas por la autoridad educativa central, sufrieron recortes, lo que dio como resultado que el gasto público total para educación superior en 2019 fuera de 1,700 millones de pesos (90.3 millones de dólares estadounidenses), ajustado a la inflación, lo que representó una disminución del 6.2% en financiación a la educación superior pública" (Rodríguez y Maldonado, 2019, p. 8).

educativa, además de que no existen exámenes de admisión ni se sabe nada de formas de evaluación o certificación de los estudios, entre otras cosas.

El discurso que se ha ido produciendo en el proceso de echar a andar el programa UBBJG muestra la reticencia que el nuevo gobierno tiene hacia las instituciones formales de educación superior que han nacido y se han consolidado durante el siglo XX en México, así como la necesidad de combatir el imaginario implicado en su existencia. En la prisa por encontrar "la solución" para subsanar la siempre subrayada oferta insuficiente de educación superior en administraciones anteriores, se echa a andar, de manera improvisada y sin suficiente sustento, el mencionado programa, útil sobre todo para marcar la frontera que permita inventar, por antagonismo, un imaginario distinto al anterior, sin considerar que tal "solución", de carácter populista y sin los soportes suficientes para garantizar la calidad y la competitividad que el contexto actual requiere para la educación superior, aparece como inviable. El programa no solamente no tiene los fundamentos académicos suficientes —o por lo menos no se han hecho públicos— como para pensar que será exitoso, sino que ha consumido ya un presupuesto (mil millones de pesos) que representó desviar los recursos que podrían destinarse a reforzar las universidades públicas ya consolidadas para que pudieran ampliar su matrícula y albergar a más estudiantes, y que además no se han justificado ni explicado. Es, pues, una medida que no parece muy eficaz, pero que tiene carácter populista y que está destinada a alimentar el imaginario que el gobierno requiere para legitimar su hegemonía en relación con la educación y a la producción científica.

Bibliografía

Arteta, I. (2019). "Universidades de AMLO inician clases en casas de cultura y teatros municipales". Disponible en: https://www.animalpolitico.com/2019/08/universidades-amlo-bienestar-sedes-provisionales/.

Barnett, R. (2013). *Imagining the University.* Inglaterra: Routledge.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía.* México: Paidós.

Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*, 12ª ed. México: Siglo XXI.

Casar, A. (2019). "Estado y gobierno: la disminución". *Nexos*, 501, 23-25, México.

Dussel, E.; Mendieta, E. y C. Bohórquez (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"* (1300-2000). México: CREFAL/Siglo XXI.

El Informador (2020). "Municipios suplen las universidades de López Obrador", p. 1-A, 19 de enero. Diario. Guadalajara, México.

Ibarra, E. (2012). "Conferencia dictada en el Encuentro Internacional de Investigación Educativa en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara", México. 28 de noviembre de 2012. Apuntes personales.

——— y L. Porter (2012). *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*. México: UAM-Cuajimalpa.

Latapí, P. (2007). "Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana". En E. Ibarra y L. Porter (2012). *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar.* México: UAM-Cuajimalpa, 87-94.

Maldonado, A. (2019). "Educación: quema de naves". *Nexos,* 501, 47-49. México.

Mignolo, W. (2002). "Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico", en W. Mignolo (Ed.). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 19-60.

OCDE (2006). *Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación*. París: OCDE.

Ortiz, J. E. y R. Martínez (2010). "Cobertura y desempeño de las universidades públicas mexicanas: visión histórica y prospectiva". En D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (2010). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: UAM-Cuajimalpa y CIICH-UNAM.

Pacheco, L. (2007). "La universidad de la incompletud". En Cazés, Didriksson *et al.* (Ed.). *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM, pp. 461-479.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social.* Madrid: Sal Terrae.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Roldán, N. (2019a). "Universidades de AMLO buscan captar 21% de egresados de bachillerato, pero no se sabe cómo lo lograrán". *Animal Político*, 15 de abril. Disponible en: https://www.animalpolitico.com/2019/08/universidades-amlo-bienestar-sedes-provisionales/.

——— (2019b). "Universidades del Bienestar dejan sin salario a trabajadores de organismo educativo CREFAL". Disponible en: https://www.animalpolitico.com/2019/10/universidades-bienestar-recursos-organismo/.

Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1990). *Declaración mundial de educación para todos*. París: UNESCO.

——— (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Los discursos sobre lo público en el ámbito universitario y sus mutaciones en contextos manageriales[1]

YULIANA GÓMEZ ZAPATA

La universidad es uno de los pocos espacios que quedan
para la dignidad de lo público, es el patrimonio más bello
para luchar contra la muerte.

Universidad de Antioquia, Colombia (2016).

Introducción

Este texto, resultado de la investigación doctoral *Discursos y prácticas sobre lo público en la educación universitaria pública en la ciudad de Medellín, Colombia. Una perspectiva decolonial*, propone una crítica a la managerización de las prácticas de la universidad contemporánea a partir de la postura decolonial.

Es la educación superior pública el contexto que posibilita la revisión acuciosa de la managerización de sus prácticas, teniendo en cuenta la categoría de lo público como punto de partida, y lo que ello implica para la puesta en escena de los procesos educativos. El propósito principal de este

[1] Texto producto de tesis doctoral: *La universidad travestida. Discursos y prácticas sobre lo público en la educación universitaria pública en la ciudad de Medellín, Colombia. Una perspectiva decolonial*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, doctorado con Mención en Ciencias de la Educación, República Argentina, 2019.

capítulo es analizar los discursos sobre lo público que se instalan en el ámbito universitario y las posibles mutaciones que se presentan en contextos neoliberales, a partir de la managerización de las prácticas universitarias.

La postura teorética que atraviesa este trabajo es decolonial, aquella que invita a resignificar los saberes y las prácticas que están fundados en nosotros y nosotras a través de la costumbre y la cultura, lo cual implica retornar a la idea de repensar, renombrar, y reescribir nuestros contextos, con el fin de superar —de algún modo— la matriz ortodoxa y colonial sobre la cual hemos estado formando profesionales en las universidades y, además, hemos estado concibiendo lo público en y desde la universidad.

El problema se aborda desde los lineamientos de la investigación heterodoxa, más cercana a la investigación cualitativa que, si bien rompe y propone un distanciamiento con las matrices ortodoxas de la investigación, también puede convertirse en marcos coloniales de investigación si no se tiene en cuenta la diversidad contextual. El método de investigación es la conversación que hace gala de marcos sociales de interacción, como el relato, la observación participante, el diario de campo y la fotografía.

Las principales reflexiones que emergen del tratamiento de esta problemática están situadas en las relaciones que se tejen entre lo público y la universidad, pues ello nos da la posibilidad de revisar eso que llamamos la democratización del conocimiento, de las metodologías para hacer investigación y de la ciencia misma, lo cual llama la atención sobre el desprecio por otros saberes, formas, modos de vida, experiencias y vivencias que hacen nutrido el conocer.

Este trabajo pretende evidenciar que existe una ruptura entre el discurso y las prácticas universitarias en la medida en que la universidad enuncia algo y su quehacer cotidiano está instalado en otros lugares de enunciación. La sospecha está anclada en que las instituciones universitarias tienen una inclinación marcada por la vocación empresarial, a lo cual se ha denominado en este capítulo la managerización de las prácticas universitarias.

Situación problemática

La discusión sobre las prácticas managerizadas en el contexto de la educación universitaria pública parte de la inserción de los lineamientos teóricos del *management* como postura teórica de la administración afianzada e internacionalizada por el Harvard Business School (Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, en los Estados Unidos de América), que ha tenido considerable resonancia entre altos directivos y élites políticas en el mundo; una de sus principales características es el adiestramiento de la capacidad humana a la generación productiva de las empresas, de modo que las personas puedan ser capaces de ejecutar una tarea de forma colectiva bajo una estructura determinada, lo cual proporciona resultados mucho más asertivos y rápidos para las lógicas del mercado global y de la nueva gestión pública (NGP) en las universidades, tanto en América Latina como en el resto del mundo (Marquina y Polzella, 2015, p. 12).

Este asunto en particular ha generado una nueva dinámica en las universidades, a la vez que confronta posturas de la universidad, del sentido de la academia y de la función del Estado, en tanto existe una relación marcada con los lineamientos del mercado, como rentabilidad, eficiencia y eficacia, las que delinean las formas de relación entre quienes forman parte de la universidad. Es importante traer a colación que la financiación de la universidad es un asunto que compete al Estado, porque ellas, más que públicas, son estatales,[2] las financia el Estado; pero ello no necesariamente está ligado a un componente público como concepto, pues no se reduce a la concepción o el padrinazgo estatal, además.

Lo público, etimológicamente, deviene del latín *publicus,* que a su vez proviene de *populicus* que significa lo que pertenece al *populus*, al pueblo. Sin embargo, comprender y ejercer lo público implica reconocer su valía más allá del Estado, en coexistencia con los ciudadanos, implica pensarlo como una construcción social que requiere el reconocimiento de las diferencias,

[2] Se plantea ya teniendo una concepción de lo público que no es precisamente lo referido al Estado.

los intereses, los espacios colectivos, la construcción de identidades, de los múltiples públicos (Múnera, 2001) y el ejercicio de la ciudadanía como resultado de la acción política (Gómez-Zapata, 2019, p. 47).

La construcción de lo público requiere interés, lo cual no se inscribe en todos los públicos que habitan la universidad; además, porque es indispensable reconocer que la élite universitaria está demarcando el tipo de universidad que quiere y que ve con buenos ojos (Aricapa, 2005); es decir, capacidad de alineación política que posibilite una visión más amplia de la ciudadanía, de los públicos y de las subjetividades.

Diría Múnera (conversación, 2018):

> …hay un discurso de lo público que está basado en la financiación del Estado y en la pertenencia al Estado, pero hay una gran cantidad de prácticas privatizadoras, desde la escogencia de las directivas, la forma de definir la articulación entre las funciones misionales de la universidad, la relación con los estudiantes teniendo en cuenta que tenemos universidades públicas de élite y no universidades públicas masivas y ello implica una privatización del conocimiento. En cuanto a las prácticas, existe una tendencia hacia la privatización, aunque el discurso siga siendo muy público.

Existe entonces una suerte de cambio en la racionalidad administrativa y de gestión universitaria que se enfoca en el rendimiento y la administración de los recursos, y no tanto a la excelencia académica. La educación pública universitaria se acopla a las lógicas de la empresa y a su racionalidad, "(…) aflorando prácticas que, sin ser exactamente iguales a las de una empresa capitalista, busca converger con ellas y apropiárselas en el discurso como en sus formas de gestión" (Cardona, 2018, p. 48). Es común escuchar (parte del ejercicio de observación participante) que la culpa es del Estado porque la universidad como "…una institución que legitima una forma de relación entre personas, cuando representen una acción organizada constituida por actitudes ritualizadas, llenas de mitos y ceremonias que las caractericen y

hagan diferentes de otras" (Romo, 2014, p. 88) se está desfinanciando y ello lleva a que se gestione con criterios de lo privado.

La universidad es un concepto complejo de comprender, más allá de lo vívido, pues la experiencia es lo que quiero reivindicar como apuesta epistémica y de justicia cognitiva; es un concepto surgido en los albores de la Edad Media, parte de una herencia platónica y aristotélica contenida en las obras más representativas de estos filósofos griegos que potenciaron el estudio de la gramática, la geometría, la astronomía y la música; es decir, del *trivium*, cuya finalidad era la construcción de sabiduría a partir de lo que se conoció como *cuadrivium* (Escobar, 1999). La aparición de la universidad forma parte de un proyecto político-cultural que deja entrever la necesidad de formar a las élites eclesiásticas de la época, cuya enseñanza se gestó desde los monasterios y los centros eclesiales basada en las artes liberales (Patiño, 2007).

El desarrollo universitario por toda Europa occidental tras el Siglo de las Luces configura dos modelos generales de organización: uno, el anglosajón, que construye centros de enseñanza como producto de la iniciativa privada y sujetos a las reglas del mercado, apartados de la esfera estatal, y otro, napoleónico, donde las funciones universitarias forman parte del Estado como una gama más de los servicios que este presta, sujetas a cierto control y con una peculiar relación entre universidad y Estado (Olvera, Piña y Mercado, 2009, p. 304).

La universidad tiende cada vez más a administrar sus recursos y sus posibilidades como si fuera una empresa con fines de rentabilidad. "El afán por cumplir con las metas internacionales (eurocéntricas) de calidad ha diezmado la capacidad de las universidades públicas para democratizar, en todo el sentido del término, los conocimientos" (Castillo y Caicedo, 2016, p. 159). Esta visión, que poco beneficia a la universidad pública, es la que —insisto— proviene de las lógicas del *management* y su capacidad de conducir esfuerzos organizacionales al reconocimiento de la universidad como empresa, a estrategias de gestión enfocadas en la competitividad y la rentabilidad, la generación de controles que permitan racionalizar el

recurso en función de lo financiero, y la planificación como fuerza motora para la inversión y el lucro.

Cuando el sector privado inyecta fondos a la universidad porque esta tiene que buscar recursos ya que el Estado es ausente, es dicho sector quien pone las condiciones, y empieza a desvanecerse lo público y a naturalizarse prácticas de lo privado, como, por ejemplo, el ingreso a la misma universidad, el poco acercamiento de los barrios y los campesinos a la universidad. Es decir: la defensa de lo público ya no mueve a los diferentes sectores porque solo se entiende lo público en el costo de la matrícula (Palacio, conversación, 2018).

Estos asuntos no tienen mucho que ver con los principios de la universidad pública, pues el discurso de esta,[3] se distancia de la visión empresarial y aboga por espacios enfocados en la libertad, el pensamiento, la contemplación, la investigación para el beneficio, y la extensión social como forma de retribución, lo cual requiere dinero, pero no lo limita.

Para la contemplación de escenarios para la discusión de la palabra, de la resolución de problemáticas sociales, de la problematización de la vida social donde la universidad es una fuerza muy importante, se requieren principios de calidad y no de rentabilidad, pues el tiempo de los profesores y de los empleados no docentes que hacen posible el espacio público como potenciador de la discusión no podría racionalizarse bajo las lógicas del dinero; de ser así, y como manifestó la profesora Sara Fernández (Conversación 2018), "…se acabaría el tinto[4] ilustrado, la palabra debatida y la tertulia", la conversación como forma de hacer ciencia, la práctica universitaria de la conversación para el bien vivir.

La práctica, entonces, está bastante alejada del discurso, pues lo público pareciera que no es de nadie; esa práctica también puede estar mediada

[3] En el apartado metodológico se definen objetos de estudio concretos (universidades públicas en Colombia), en clave de casos que se analizaron para hacer la triangulación de la información aquí contenida.

[4] En Colombia se conoce como "tinto" la taza de café.

por la distancia existente entre los modelos pedagógicos y los planes de desarrollo, por los lineamientos institucionales y misionales y los planes de curso, que, a su vez, moldean —desde la inconsistencia— las formas de actuación de quienes habitan la universidad. Esto quiere decir que lo discursivo en la universidad parte, en algunas ocasiones, por desconocer las prácticas cotidianas que se entretejen en la vida universitaria, pues tanto los planes de desarrollo como el direccionamiento estratégico y los modelos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio muestran una vinculación latente entre la educación como derecho y la universidad como espacio público que apunta a una concepción organizacional y no empresarial.

La empresa plantea una racionalidad económica y financiera y persigue fines de lucro para la satisfacción de bienes o servicios en sociedades de mercado "…dividida en áreas principalmente volcadas a la producción, la investigación y el *marketing*, el financiamiento, etc., está compuesta por agentes cuyos intereses específicos están ligados a cada una de esas secciones y funciones" (Bourdieu, 2001, p. 83), mientras que la organización puede o no perseguir los mismos fines. La organización no tiene necesariamente un fin lucrativo, significa "una asociación de personas regidas según líneas impersonales, establecidas para conseguir objetivos específicos, y que implica un conjunto preciso de relaciones de autoridad" (Acosta, 2000, p. 53).[5]

Rutas para caminar: la estrategia metodológica

La apuesta epistémica que aborda este escrito forma parte de las líneas decoloniales y de justicia cognitiva que se instalan en los discursos entretejidos de pensadores latinoamericanos, racializados y geográficamente excluidos (Quijano, 2000). Por su parte, mi relato propone una metodología de investigación heterodoxa que permita la exploración de posibilidades-

[5] Las diferencias entre una organización y una empresa radican en su racionalidad económica y financiera, pues la empresa persigue fines de lucro para la satisfacción de bienes, servicios, o ambos, en sociedades de mercado, mientras que la organización puede perseguir o no los mismos fines. La organización no tiene necesariamente un fin lucrativo.

otras de hacer investigación desde el conocimiento experto, pero también desde la doxa en reivindicación de la experiencia vital que pasa por los cuerpos de quienes vivimos la universidad.

El tipo de investigación es cualitativo, consciente de que este sigue haciendo parte activa de colonialidades epistémicas que trabajan, en la mayoría de los casos, con matrices ortodoxas de investigación; sin embargo, lo cualitativo explora posibilidades que permiten mayor amplitud en el pensamiento, alejados de unicidades y certezas. El método al que apela este trabajo de investigación es dialógico (Ghiso, s/f) y conversacional (Quijano-Valencia, 2016), porque permite escuchar la experiencia, conversar de a dos o de a muchos en medio de la práctica pedagógica universitaria.

Las fuentes abordadas fueron documentales y orales. Entre las primeras se encuentran documentos institucionales como el direccionamiento estratégico, los proyectos educativos institucionales y los planes de desarrollo de las tres (3) instituciones universitarias públicas del departamento de Antioquia, en Colombia (Universidad de Antioquia, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y el Tecnológico de Antioquia de Medellín – Colombia). Para el caso de las orales se consultaron profesores adscritos a las asociaciones de profesores y sindicatos y también a líderes adscritos a las diferentes organizaciones estudiantiles, ambos mediante una selección intencionada a conveniencia; profesores destacados en el tema de lo público y de la educación universitaria mediante una selección a criterio, y profesores y estudiantes en general mediante una selección voluntaria.

Los marcos sociales de interacción asumidos para el desarrollo del trabajo fueron la conversación y el relato, la encuesta y el cuestionario, el rastreo bibliográfico y la matriz de información documental, la observación participante, el diario de campo y la fotografía.

Resultados en el proceso de investigación

La información recolectada a partir de los documentos institucionales que se revisaron, como el direccionamiento estratégico, el plan de desarrollo y el proyecto educativo institucional (además de algunos comunicados

rectorales y de los consejos de dirección universitaria), muestra una postura de la universidad hacia el reconocimiento de esta como un espacio de controversia;[6] sin embargo, ello debe ser contrastado con el ejercicio cotidiano de sus actores, lo que hemos planteado como la disputa entre discurso y práctica.

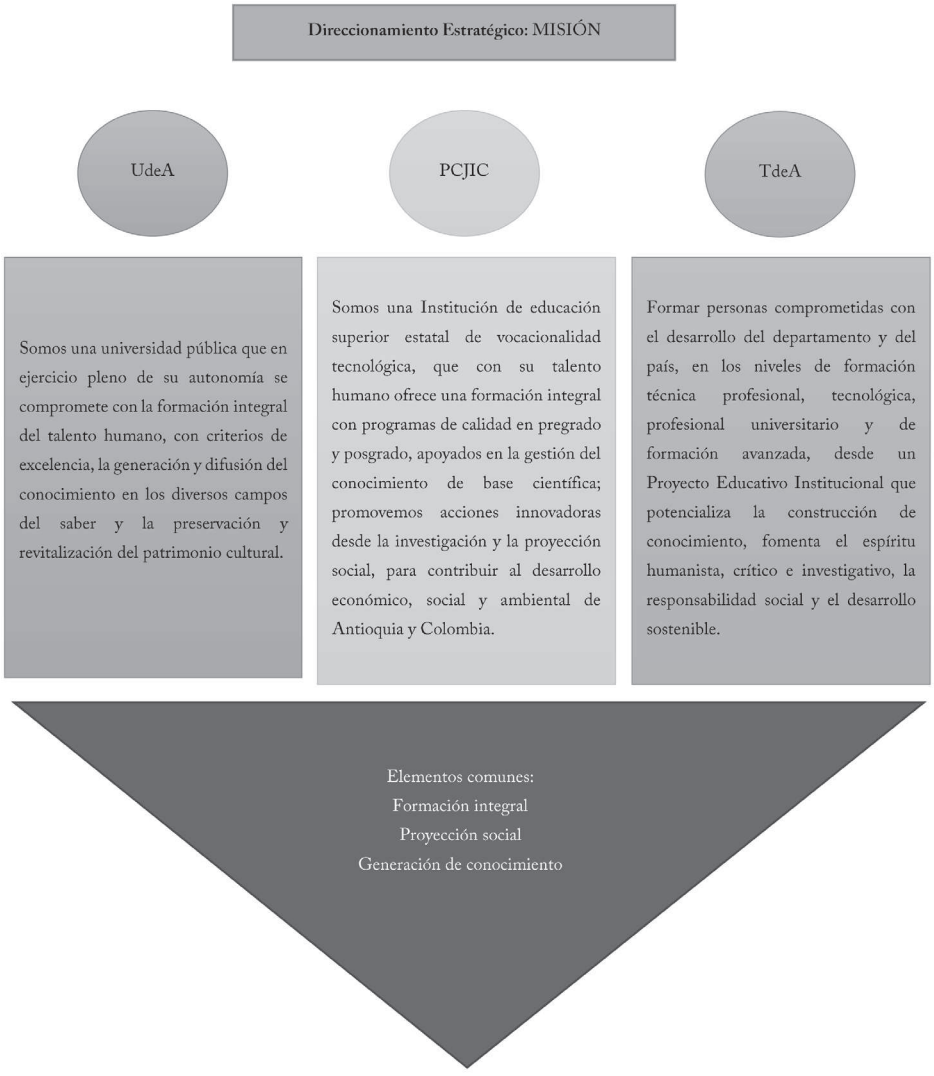
Para el reconocimiento de las categoría preconcebidas y emergentes del proceso de investigación es necesario revisar (visualmente) los contenidos estratégicos de los documentos institucionales, pues ello dará una visión más completa de los puntos de relevancia que se tuvieron en cuenta para el trabajo, pues las diferentes IES tienen puntos de vista comunes y no comunes que ponen en la mesa explícitamente su referente en cuanto a lo que consideran importante respecto de los procesos misionales. En esta medida se relacionarán apartados visuales por cada documento analizado en cada una de las IES objeto de estudio mediante la triangulación de información documental resaltando, sobre todo, los elementos comunes en el análisis.

En las revisiones de los documentos institucionales se puede observar que existen elementos que están bien dentro del marco de gestión de lo que es una universidad. Está bien que se quiera formar sobre criterios de formación integral, que se quiera tener proyección social y que se encargue de generar conocimiento en todos los niveles y campos de saber con excelencia académica y presencia regional. Ahora bien, lo que quiero mostrar con el rastreo y con la contrastación de los documentos, en las prácticas a partir de la conversación y la observación, es que la universidad puede abstraerse de estos preceptos y desnaturalizar sus prácticas en función de una universidad agenciada por las lógicas de la empresa.

Está bien que la universidad se piense en función de la grandeza académica y la proyección social, pues es su responsabilidad, pero es importante analizar lo que está en las líneas de los documentos rectores de la universidad:

[6] Es una de las palabras utilizadas por la Universidad de Antioquia, Colombia, para expresar sus pilares, objetivos, valores y principios institucionales.

Figura 1
Triangulación Direccionamiento Estratégico



Fuente: Elaboración propia, 2018.

> …ellos restringen lo público —por eso digo— son universidades estatales donde lo público no resulta tan claro, donde en términos del gobierno de la universidad se pierde totalmente, las formas de gobierno de la universidad son más las formas de gobierno de una empresa en donde hay una junta directiva que nombra a los directores y ello no tiene nada que ver con lo público; lo mismo el nombramiento de los decanos y demás. Lo que tiene que ver con el gobierno universitario está muy alejado de lo público pero también en términos de la producción del conocimiento, pues es una producción cerrada sobre la academia que se niega a hacer diálogo de saberes y a entrar en una construcción con la multiplicidad de saberes sociales; eso no existe en términos de nuestras universidades —en general—, hay excepciones pero en general no se reconocen los conocimientos que traen los estudiantes, los saberes sociales sino que hay imposición de un saber (Múnera, conversación, 2018).

Algunos de los objetivos, valores y principios son comunes en las tres instituciones, por tanto, resaltaré lo más relevante –en mi concepto– para revisar coincidencias y divergencias.

A partir de lo anterior, es evidente que se rompe un hilo conductor entre el discurso y las prácticas universitarias en la medida en que la universidad dice una cosa y hace otra (no en todos los casos, en muchos de ellos la universidad guarda coherencia). Ello podría aducirse a que las instituciones tienen una inclinación marcada por la vocación empresarial y su constante vinculación con este sector. Ello *per se* no es malo, solo que genera una visión de educación, de sentido de universidad, que —en muchas ocasiones— riñe con lo público, con la universidad como bien público, asunto con el cual me he vinculado categóricamente. Entonces, las instituciones reconocen, sin excepción que la universidad debe estar vinculada al sector empresarial como una estratégica tríada entre estas dos y el Estado, pro-

Figura 2
Triangulación Direccionamiento Estratégico

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 3
Triangulación Direccionamiento Estratégico

Fuente: Elaboración propia, 2018.

gramas y proyectos con un claro compromiso de responsabilidad social, ambiental y cultural.[7]

Desde lo que podemos reconocer como la inserción de las prácticas privadas y de rentabilidad en lo público, la conversación que tuve con tantos y tantas durante este proceso me plantea el reconocimiento de algunas situaciones emergentes, que si bien ya habían sido conocidas desde la lectura de reflexiones que muestran la preocupación por el devenir y el quehacer de la universidad, cooptada por las dinámicas de la nueva gestión pública y la autofinanciación, lo cual implica, en muchos de los casos, que la universidad se mercadee para seguir cumpliendo con su función misional.

La universidad, como cualquier organización, busca desarrollar estrategias que le permitan prestar un mejor servicio a los individuos que participan en ella en todos los estamentos y niveles, y me refiero a que la universidad no está aislada del mundo porque —en efecto—observo que la ha sido permeada por aquellos ideales que provienen de estrategias de gestión como lo que se conoce en el ámbito de lo público como la nueva gestión pública. De hecho, se ha vuelto muy común escuchar términos en cuanto al desarrollo de las actividades misionales como eficiencia, eficacia, subcontratación, tercerización de servicios, autofinanciación, venta de servicios, y, por supuesto, otra palabra que a veces es bastante controversial, como el mercado, también aparece dispuesto y presente en algunos de los niveles de formación de la universidad (García, conversación, 2018).

Este cambio de paradigma en las lógicas de la gestión universitaria invita a que la universidad sea vista entre quienes la habitan como un negocio al servicio del mercado, donde se forman sujetos de lo privado en lo público y se instrumentaliza el conocimiento para la satisfacción de necesidades de la inmensa minoría que puede costearlo a través de la venta de servicios y no

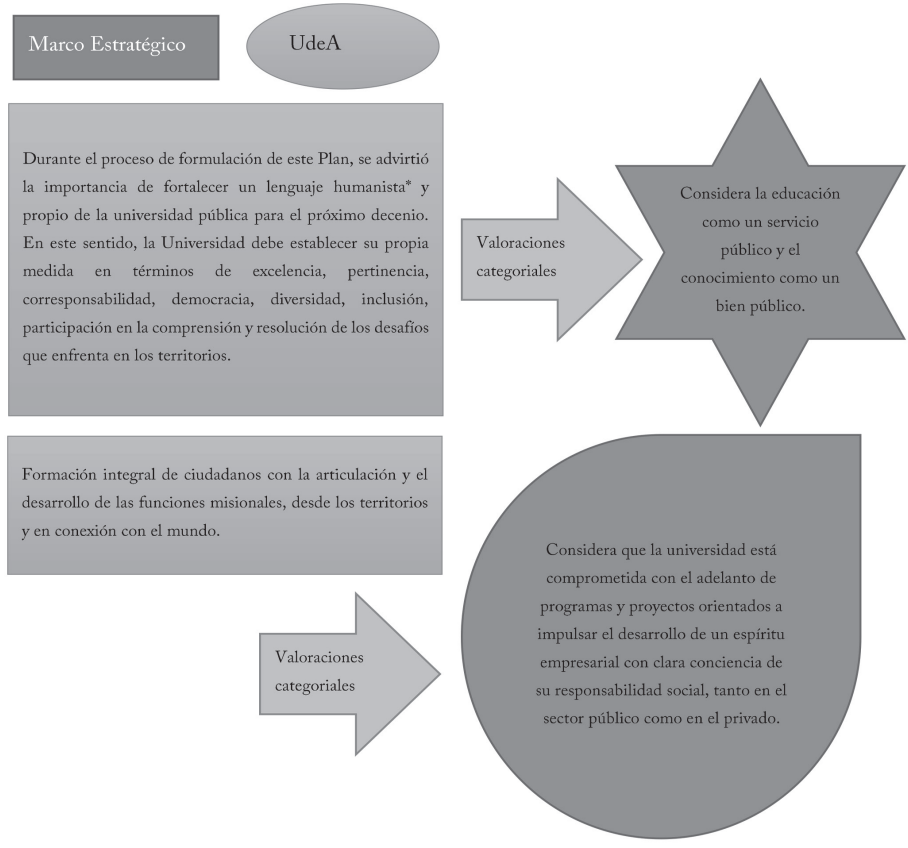
[7] En los planes de desarrollo institucional y en los documentos institucionales de direccionamiento estratégico de las tres instituciones que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del trabajo se coincide con esta misma postura.

de la extensión solidaria. Algunas prácticas de lo público en la universidad se dejan entrever en lo que plantea Castillo (conversación, 2018):

> La extensión no es solidaria, la investigación se realiza en torno a intereses externos a la universidad, la falta de iniciativas que se ven en algunas universidades, ejemplo la Universidad de Antioquia, donde esta juega un papel totalmente pasivo frente a momentos coyunturales del país, como por ejemplo el acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP, pues la universidad dijo sí —conversemos— pero no se involucró. Se juntan varias cosas, la falta de financiación, mirada desde la Nueva Administración Pública y una academia acrítica de una posición positivista que no se involucra en la realidad del país; ese tipo de cosas permean y generan un sustento ideológico para que la universidad busque sus recursos y trate de venderse.

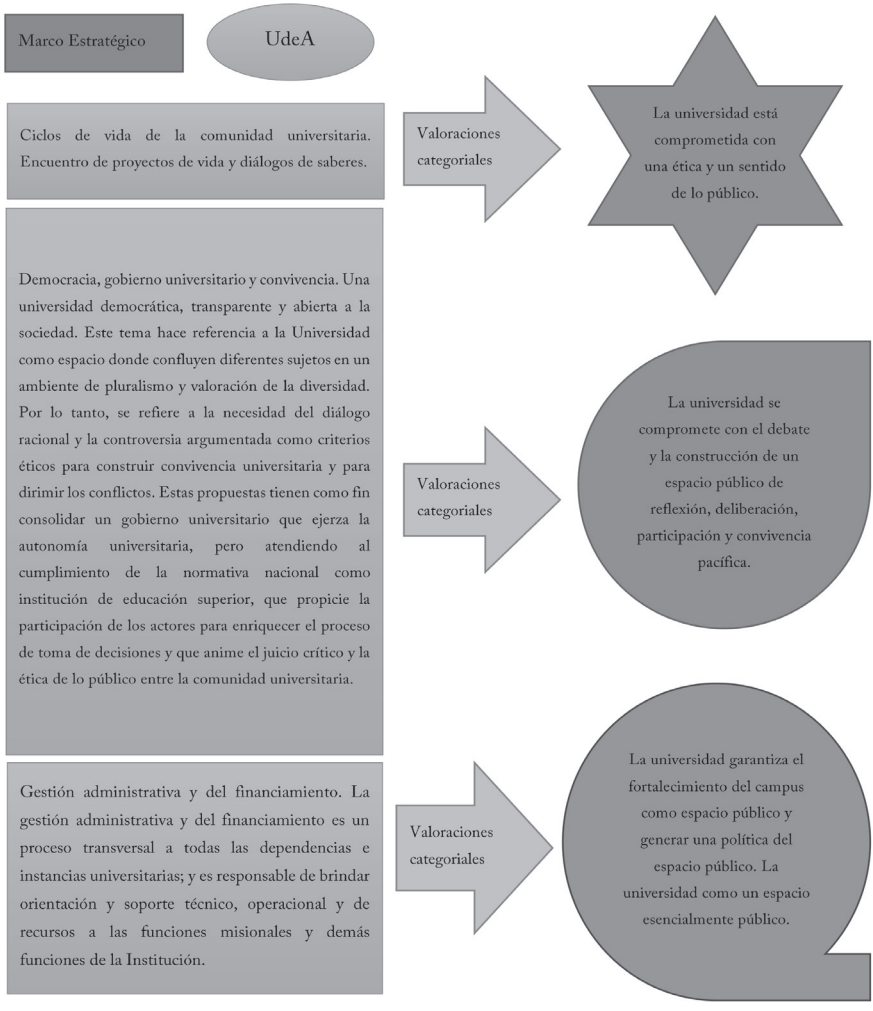
Podríamos revisar este asunto con el Plan de Desarrollo Institucional y algunas valoraciones categoriales que extracté de los documentos.

Figura 4
Triangulación Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia



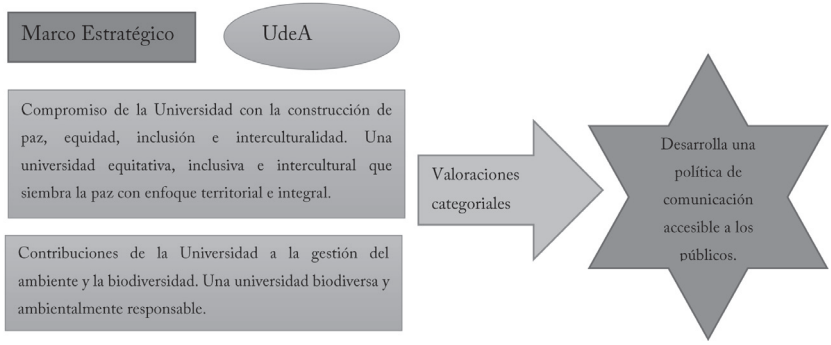
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 5
Triangulación Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia



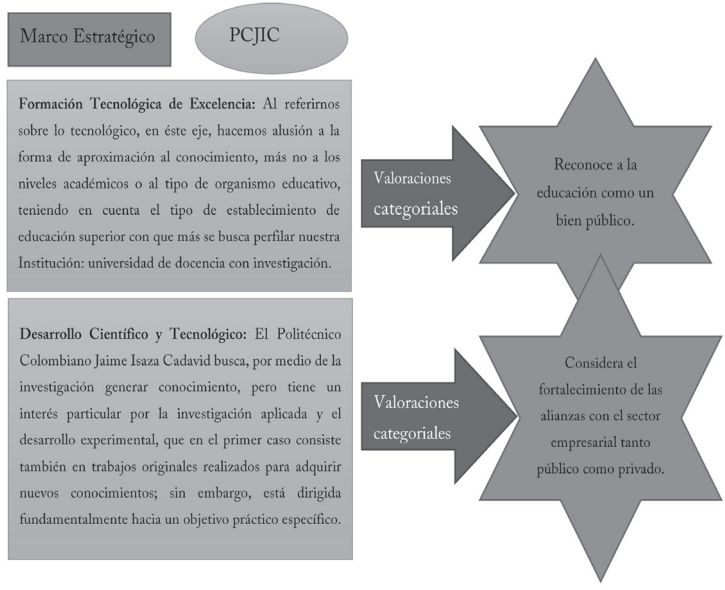
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 6
Triangulación Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia



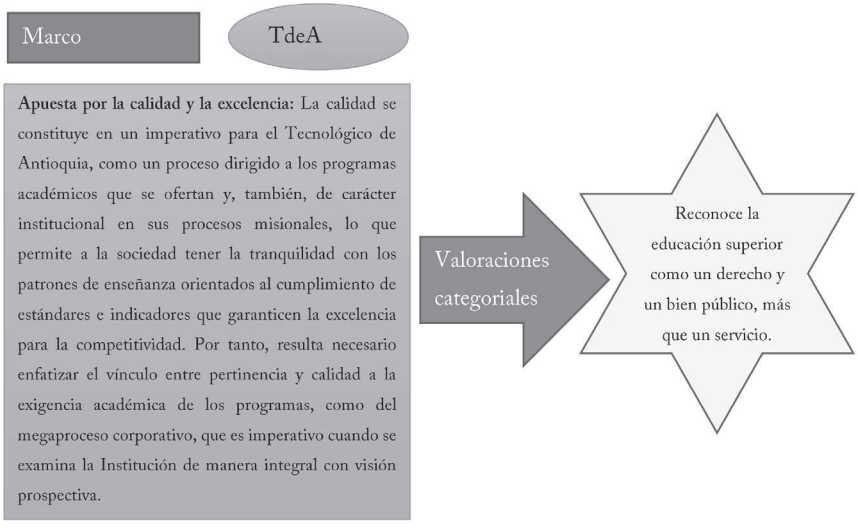
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 7
Triangulación Plan de Desarrollo Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 8
Triangulación Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia



Fuente: Elaboración propia, 2018.

¡Impera en este rastreo el reconocimiento de la educación como un bien y un derecho público!

El estado de bienestar empresarial que brinda las lógicas de la universidad-empresa genera que se piense la educación y los lugares de empoderamiento académico-político desde una perspectiva de negación, pues hoy en día existe una fuerte competencia entre las universidades mismas por el acceso a recursos del Estado, independientemente de su carácter (público o privado), y, por tanto, se accede y se permiten nuevas formas de financiación de la universidad bajo parámetros de evaluación de la efectividad universitaria (eficiencia + eficacia), parámetros tomados desde la lógica y la racionalidad empresarial.

Cuando hago la claridad de que, no importando el carácter de la universidad, tanto las públicas como las privadas entran en una lógica de defensa de la dinámica empresarial y financiarizada de la vida social, lo hago en la

medida en que la universidad, siendo pública, adopta comportamientos, discursos y representaciones propios de la universidad privada.

En torno a la educación superior como derecho fundamental influye en la manera como algunas instituciones están prestando los servicios de educación, que es lo que "permite la Constitución", prestar los derechos fundamentales como si fueran servicios. Ese precepto de prestar un derecho fundamental como si fuera servicio ya es una mirada que libra de cargas al Estado, y es lo que se ha conocido como el neoliberalismo. Lo que ello genera es que la educación se preste en niveles de calidad inferior, por lo menos la educación pública, porque la educación privada se justifica y se sustenta en un país como Colombia en la imposibilidad material y la voluntad del Estado de garantizar el derecho superior de manera universal; es una decisión política que si quisieran podrían destinar recursos, pero lo que hacen es darle la posibilidad a un tercero en un papel del Estado limitado. Cuando tú le das a un tercero la posibilidad de obtener ganancias, se minimizan gastos, comprando más barato, etc. Si tú vendes "educación superior" vas a conseguir investigaciones de papel, profesores con poca experiencia, vas a ofrecer pocas oportunidades de que el estudiante goce de beneficios de extensión o de bienestar; eso es una forma real donde la educación superior como derecho deja de serlo, incluso se denunciaba que ello era parte de los acuerdos a que había llegado el gobierno dentro del TLC[8] con Estados Unidos, en ese tratado está la posibilidad de quitar las restricciones a prestar el derecho educativo y que se generen ganancias. Lo que se genera es una fábrica de títulos (Castillo, conversación, 2018).

En este sentido, podría pensarse que este influjo empresarial en la concepción de la universidad y de la formación de sujetos toma fuerza en la medida en que todo que lo que se diga, haga o represente en ese marco funcional de la universidad y de la educación misma puede ser creíble y puede tener validez y reconocimiento como realización, discurso o representación social, pues las nuevas generaciones de sujetos formados defenderán la

[8] Tratado de Libre Comercio.

postura sociopolítica sobre la cual se asentaron sus pilares de formación; es decir, el rebasamiento de la versión clásica de la universidad como escenario público y para la formación del sujeto-ciudadano, dentro de la cual se precisa estimular la creación de conocimiento para el fortalecimiento de la vida social —que, en palabras de Savater (2016), "debe formar ciudadanos y no empleados"—, por la versión moderna de la universidad donde la fuerza transformadora se centra en la formación para el trabajo.

Por el contrario, plantearía Santos (2012) una discusión en defensa de la universidad, pero con crítica acérrima sobre las prácticas que se desarrollan dentro de ella y lo que esta acción repercute socialmente.

En 1946, repitiendo lo que afirmaba desde 1923, Karl Jaspers, muy ceñido a la tradición del idealismo alemán, definía así la misión eterna de la universidad: es el lugar donde por concesión del Estado y de la sociedad una determinada época puede cultivar la más lúcida conciencia de sí misma. Sus miembros se congregan en ella con el único objetivo de buscar, incondicionalmente, la verdad y solo por amor a la verdad (Jaspers, 1965, p. 19). De ahí se desprenderían, por orden decreciente de importancia, los tres grandes objetivos de la universidad: porque la verdad solo es accesible a quien la busca sistemáticamente, la investigación es el principal objetivo de la universidad; porque el campo de la verdad es mucho más amplio que el de la ciencia, la universidad debe ser un centro de cultura, disponible para la educación del hombre como un todo; finalmente, porque la verdad debe ser transmitida, la universidad enseña e incluso la enseñanza de las aptitudes profesionales debe ser orientada hacia la formación integral (Jaspers, 1965, pp. 51 y ss.). En su conjunto, estos objetivos —cada uno de ellos inseparable de los restantes— constituirían la idea perenne de la universidad, una idea integrada porque está vinculada a la unidad del conocimiento (p. 226).

Aquí cabe la discusión de qué es lo que se enseña y se aprende en la universidad, de tal manera que se cumpla con esa misión ética de formar sujetos-ciudadanos y no personas desarrolladoras de tareas inconscientes con función mercantil, pues la pregunta de qué, para qué y cómo enseñar sigue siendo potenciadora de preocupaciones y ocupaciones entre el

discurso y la práctica para el fortalecimiento de la formación de sujetos-ciudadanos.

> …la lógica mercantil indica que el Estado tendrá que financiar a unos pocos —selectos— para que estudien en la universidad estatal o privada, los forma para que sean útiles en saberes específicos, pero no para que ese saber esté al servicio de las mejores causas sino al mercado (Sierra, conversación, 2018).

La pregunta sobre qué, cómo y para qué enseñar, al igual de qué, cómo y para qué educar, revisten un carácter importante en la medida en que formas, métodos, didácticas, intencionalidades y responsabilidades formativas se queden cortos en su intervención, en la medida en que la universidad, en general, no se piense y repiense a la luz de nuevas teorías, nuevos paradigmas, nuevos mundos y nuevos hombres. En tanto, la universidad o mejor los actores que la habitan, deben procurar buscar constantemente postulados y asideros epistemológicos que coadyuven a la mejoría de los discursos y las prácticas educativas sobre las cuales forma y de-forma a quienes asisten a la educación formal como estrategia de ascenso social y potenciadora de nuevos saberes.

En ese orden de ideas, sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se han solidificado sobre la base del eurocentrismo occidental. Sus métodos de investigación, sus programas de estudio, las disciplinas que enseña y todas sus formas institucionalizadas de saber operan bajo la égida del método científico, la dicotomía sujeto-objeto, la objetividad y la concepción weberiana de la neutralidad valorativa. Esto es una verdad de Perogrullo y reconocerla es fundamental para entender que el saber universitario hegemónico es parte de la tradición colonial disfrazada de modernidad. Además, es vital saber que por su condición autorreferenciada como espacio exclusivo del conocimiento, la universidad es quizás la institución más rígida e inflexible frente a la aceptación de cambios a su paradigma epistémico (Castillo y Caicedo, 2016, p. 156).

Me parece importante anotar en este punto, lo que dice el rastreo documental en cuanto al Proyecto Educativo Institucional, pues los documentos tienen mucho que decir, al igual que lo han dicho los diferentes actores:

Tabla 1
Proyecto Educativo Institucional Tecnológico de Antioquia

Naturaleza	Institución de educación superior pública de orden departamental
Vocación	Docencia.
Eje teórico - pedagógico	La formación del ser humano.
Modelo pedagógico	Socio-crítico: Discurso que aborda el acceso, el consumo y la producción del conocimiento desde lo social, lo práctico, lo interpretativo y lo político, tratando de revelar, explicar y transformar las relaciones sociales, facilitar la solución de problemas sociales, los cambios precisos para superar las injusticias y alcanzar la emancipación.
Valoraciones categoriales	Reconoce que existe un servicio público de educación superior en Colombia.
	Reconoce la educación como un bien público social.
	El aseguramiento de la calidad educativa se constituye en una decisión estratégica para cumplir con las demandas sociales, como responsabilidad histórica, cultural y, compromiso público, en procura del desarrollo humano, sociocultural, tecnológico y económico del departamento y el país.
	Reconoce que la ciudadanía, la educabilidad y la historicidad del ser humano se estructuran en la esfera de lo público, donde los entornos locales se exponen de manera sincrónica a los múltiples y diversos modelos de actuación global, relacionados con el desarrollo económico, la cultura digital, la innovación en tecnociencia, el declive del medio ambiente, la institucionalización mundial del conflicto y la guerra, la política pública, la participación de la sociedad civil y la gobernabilidad, y el nuevo orden social de consumidores ricos y pobres extremos; cambios siempre provisionales que, en un mundo sin fronteras, determinan, a su vez, la tensión y la pertinencia de los contextos educativos y realidades del sistema educativo.

Naturaleza	Institución de educación superior pública de orden departamental
Valoraciones categoriales	Reconoce que la institución es generadora de valor público.
	La institución interpreta la educación como el resultado de la interacción mediadora entre lo social, lo cultural, lo histórico, lo público y lo privado.
	El modelo sociocrítico se incorpora a los postulados del paradigma sociocultural, el cual trata de recuperar el proceso educativo desde la relación, el movimiento y la interacción discurso, práctica, formación, socialización, contexto sociocultural, conocimiento (aportes investigativos de la técnica, la tecnología, la ciencia, las humanidades, la cultura), narrativas, experiencias individuales y colectivas, y escenarios públicos y diversos.

Fuente: Elaboración propia basada en el PEI – TdeA, 2018.

Tabla 2
Proyecto Educativo Institucional Politécnico Colombiano
Jaime Isaza Cadavid

Naturaleza	Institución de educación superior pública de orden departamental
Vocación	Docencia.
Eje teórico - pedagógico	Desarrollista.
Modelo pedagógico	El proyecto de lineamientos pedagógicos debe evaluarse y ajustarse permanentemente y debe servir como base a la construcción de los proyectos educativos de las facultades.
Valoraciones categoriales	El PCJIC apuesta por construir una sociedad justa basada en el conocimiento para afrontar los problemas de la región y del país, en especial la pobreza.
	Promueve la cultura, la creación artística y el desarrollo de nuevas potencialidades que promuevan el pensamiento crítico.
	Cree en la educación continua, pues el modelo desarrollista propicia un ambiente donde el maestro estimule las experiencias que faciliten el acceso a las estructuras cognoscitivas para que con ello se motive la iniciativa y la capacidad de invención.

Naturaleza	Institución de educación superior pública de orden departamental
Valoraciones categoriales	La posibilidad de acceder al conocimiento debe estar por encima del mismo proceso formativo, pues es más importante aprender a pensar y a preguntarse.
	Los estudiantes tienen un papel protagónico, pues son los artesanos de su propio conocimiento y aprendizaje. Por tanto, se utilizan metodologías que impulsen las habilidades de pensamiento.
	Los profesores movilizan el pensamiento de los estudiantes, y creen firmemente en el pensamiento autónomo y autorreflexivo.
	También deja claridad en que es necesario vincular la universidad a la empresa. "Es primordial encaminar el quehacer universitario hacia las necesidades del sector productivo, mediante la transferencia de conocimiento e I+D+i, Educación, formación permanente y conformación de redes de gestión de conocimiento que F por el desarrollo regional y nacional" (pp. 5 y 6).

Fuente: Elaboración propia basada en el PEI – PCJIC, 2018.

Nota: La Universidad de Antioquia no tiene Proyecto Educativo Institucional, por tanto, no tiene Modelo Pedagógico. La razón es porque se respetan las particularidades de todas las disciplinas; no hay un modelo sino muchos dentro de los diferentes campos de conocimiento. Los principios generales están consagrados en el estatuto general y otras normas universitarias. En la práctica, ha sido también una dificultad poner a conversar en el mismo lenguaje a tantos-tantas que forman parte de la universidad y de disciplinas tan disímiles (Garcés, conversación, 2019).

Puede ser, pues, que, desde lo educativo, las teorías-otras y perspectivas críticas de la educación (la Escuela Nueva, la educación antiautoritaria, la perspectiva comunicativa, la escuela y los movimientos sociales alternativos, la potenciación de la acción, entre otros) que parten de paradigmas científicos adscritos a posturas ideológicas, políticas y culturales otras, ayuden a comprender los contextos contemporáneos del mundo, de las disciplinas que lo interpretan y de los comportamientos de los sujetos que lo habitan.

Sin embargo, sigue siendo innegable que la universidad y la educación que desde ella se imparte, aun con vestigios de la educación tradicional, se

ha interesado por aportar significativamente a la construcción de sujetos con sentido. Ahora bien, es importante precisar cuál es el sentido que les otorga la universidad, a partir de los procesos de educación y formación, a los sujetos que la componen, puesto que no todos los que forman parte de los procesos educacionales y formativos universitarios son quienes piensan la sociedad en que viven y asumen un compromiso de responder a ella a través de la solución de sus problemas fundamentales. Puede ser que la formación universitaria en Colombia y en América Latina sea residual y no tenga ningún impacto en la construcción de sujetos y de sociedad.

En este contexto podría plantearse que el aporte de Freire, el diálogo en el proceso educativo, podría constituir un elemento sustancial para la comprensión del sujeto y su función histórica en la universidad, lo cual permite que los actores involucrados en el contexto educativo universitario aporten suficientemente a la función liberadora que tiene la educación como proceso social co-construido. Sin embargo, estoy de acuerdo con Santos (2012) cuando plantea que la universidad sufre una crisis, y particularmente lo plantea desde lo hegemónico, lo legítimo y lo institucional, pues ella sufre:

> (…) crisis de hegemonía, donde se privilegian los conocimientos funcionales sobre los ejemplares; una crisis de legitimidad donde existe una carencia de objetivos asumidos y defendidos colectivamente, y una crisis institucional donde se pretende imponer a la universidad modelos de eficiencia de mercado comprándola con organizaciones productivas y rentables (pp. 227-232).

Lo planteado por Santos (2012) no es otra cosa que lo managerial en la universidad, cuyos discursos se han esforzado porque los sujetos logren incorporar conceptos de alta dirección empresarial tanto en las empresas como en cualquier aspecto de la vida cotidiana, en este caso la universidad, donde la eficiencia, la eficacia, la calidad, la cultura empresarial, entre otros artefactos discursivos se van asumiendo como verdades comprendidas y aceptadas para el desarrollo y el reconocimiento institucional universitario.

Resuena la relación público-privada de la universidad y la visión que se tiene de la formación del sujeto-ciudadano. Sin duda, entra a jugar en el escenario la funcionalidad de las prácticas educativas y de la universidad misma, situación que riñe con el entramado de lo público como concepto y con la relación existente entre este y la universidad.

En tanto, es necesario cuestionar, y reflexionar de forma permanente sobre ellos, las políticas educativas, los modelos que se adscriben a tales, los métodos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas, entre otros conceptos que se dilucidan a partir del ejercicio praxiológico de la academia, lo cual constituye un eje de trabajo problemático que, como universitarios, es indispensable e inaplazable abordar, pues seguimos asistiendo a la terrible realidad en la que el propósito formativo de las universidades —infortunadamente— se ha quedado en formar para el hacer (Gómez, 2012a), impuesto de una manera tácita por las necesidades que impone el entorno económico, las cuales se centran en la eficiencia y la eficacia que exige el mercado global.

El conocimiento hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo. Así las cosas, la universidad deja de ser el núcleo fiscalizador del saber, tal como lo habían imaginado los pensadores ilustrados. La universidad ya no puede fiscalizar el conocimiento; es decir, ya no puede servir, como pensó Kant, como un tribunal de la razón encargado de separar el conocimiento verdadero de la doxa. En otras palabras, bajo las condiciones sentadas por el capitalismo global, la universidad deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo. En este sentido decimos, pues, que la universidad se "factoriza"; es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 85).

La funcionalidad de los procesos educativos, la racionalidad económica y financiarizada y la disposición de la universidad para estos fines, tienen sus bases filosóficas en las teorías positivistas de la educación, que, emanadas

del francés Augusto Comte (1979, 1962) y aplicadas a las ciencias sociales desde el siglo xix, transversalizan los propósitos formativos dentro de la universidad; ello, por supuesto, irradia hacia el desempeño profesional de quienes se educan y se forman dentro de los claustros universitarios, asunto que deja permeado el discurso en las prácticas profesionales dentro de la sociedad en general. Por ello considero que el componente educativo dentro de la universidad y fuera de ella es fundamental para el modelamiento de la sociedad en general, asunto que también pasa por la discusión del sentido de universidad, sus discursos y prácticas, teniendo en cuenta que en Colombia la educación es un derecho y un bien público —desde el discurso.

El imaginario comtiano explica y controla la vida social a partir de los postulados, paradigmas y leyes determinadas para las ciencias formales de nivel abiótico (Vasco, 1990, p. 8), obviando la diversidad de elementos culturales y subjetivos que se insertan en la sociedad, e instaurando la física social (siglo xix) como ciencia que estudia la sociedad a partir del método de las matemáticas y la física (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 2006, p. 36). El funcionalismo, escuela de pensamiento que entiende la ciencia desde una perspectiva positiva, además de brindar estabilidad a las sociedades modernas bajo preceptos teóricos y empíricos, se constituye en una postura de entrada para la comprensión del problema de investigación, que desde la postura de Durkheim (2000), sostiene que la función colectiva de la educación es adaptar al niño al medio social, y convertirlo en un individuo útil dentro de la sociedad, propicia la discusión desde el punto de vista del aporte que hace el proceso educativo al mantenimiento del orden social.

> … en definitiva el sistema escolar desempeña cuatro funciones, emancipa al niño de su primitiva identidad emotiva con la familia, lo cual es un pre-requisito de la constitución de una personalidad independiente; inculca al niño una serie de valores que no puede adquirir en la familia; diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento y selecciona y distribuye los recursos humanos a partir de la estructura funcional de la sociedad adulta (Feito, 1999, p. 6).

Para el funcionalismo, la escuela es un instrumento para la reproducción de los modelos sociales que se desea mantener a partir de las intencionalidades sociales, lo cual constituye una visión de la escuela como un proceso de transmisión de conocimiento vertical, en el cual el estudiante es quien aprende y el docente quien imparte conocimiento, dinámicas que han estado un tanto rebatidas por las nuevas posturas de la educación crítica defendidas por Paulo Freire (2000) como mayor exponente.

Lo anterior plantea la necesidad de converger en posturas que coadyuven a que, tanto la educación universitaria como las políticas estatales de la educación, puedan trabajar de la mano con los contextos particulares de cada una de las poblaciones y grupos humanos, pues estamos trabajando modelos, procesos y dinámicas educativas institucionales que se apartan de las lógicas contextuales de quienes las viven como actores principales, tanto en lo curricular, pedagógico y didáctico como en la gestión educativa. Esta discusión también pasa por el reconocimiento de la educación como proceso socialmente construido y con un impacto tan abarcante y calante en las comunidades que moldea la vida social y la transforma en —como vemos hoy— una mercantilización de la educación, tanto pública como privada.

Esta apreciación interesa hoy cuando, en el contexto de la "nueva" política educativa, se intenta "reorientar" la formación bajo regímenes institucionales y marcos normativos que solo dan cuenta de prácticas de conocimiento, disciplinamiento e instruccionalidad, desconociendo procesos que hablan de la deslocalización, el descentramiento del conocimiento y de la descolonización del saber y de la educación. Será importante entender, siguiendo al profesor C. Quiceno, cómo formarse significa ante todo "vivir en conflicto la escuela, el plan de estudios, las materias, la disciplina escolar" (Quiceno, 2002, p. 96), lo que supone rupturas, discontinuidades, fugas y experimentación creativa, en las que el sujeto encuentra su subjetividad o le proporciona sentido a su existencia (Quijano, 2006, p. 97).

A partir de la revisión de los documentos institucionales mencionados en la estrategia metodológica y las conversaciones con los actores que

formaron parte del proceso de investigación, los cuales se presentaron en un recorrido visual y simbólico extrayendo las categorías de análisis preconcebidas y emergentes del proceso, las instituciones objeto de estudio (Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y Tecnológico de Antioquia de Medellín - Colombia) reconocen que la educación es un bien público social y las instituciones son generadoras de valor público.

A esta situación se suma que las IES deben estar comprometidas con una ética y un sentido de lo público, deben comprometerse con el debate y la construcción de un espacio público de reflexión, deliberación, participación y convivencia pacífica y garantizar el fortalecimiento del campus como espacio público, pues la universidad es reconocida como un espacio esencialmente público.

La universidad debe generar el aseguramiento de la calidad educativa, pues ella se constituye en una decisión estratégica para cumplir con las demandas sociales, como responsabilidad histórica, cultural y de compromiso público, en procura del desarrollo humano, sociocultural, tecnológico y económico del departamento y el país. La universidad debe comprometerse con el desarrollo de una política de comunicación accesible a los públicos.

La ciudadanía, la educabilidad y la historicidad del ser humano se estructuran en la esfera de lo público, donde los entornos locales se exponen de manera sincrónica a los múltiples y diversos modelos de actuación global; relacionados con el desarrollo económico, la cultura digital, la innovación en tecnociencia, el declive del medio ambiente, la institucionalización mundial del conflicto y la guerra, la política pública, la participación de la sociedad civil y la gobernabilidad, y el nuevo orden social de consumidores ricos y pobres extremos; cambios siempre provisionales que en un mundo sin fronteras determinan, a su vez, la tensión y la pertinencia de los contextos educativos y realidades del sistema educativo. Insisto, se reconoce que la educación es un bien público social y la universidad se constituye en un

espacio público donde se genera una tensión en medio del campo entre los discursos y las prácticas que te tejen en su cotidianidad.

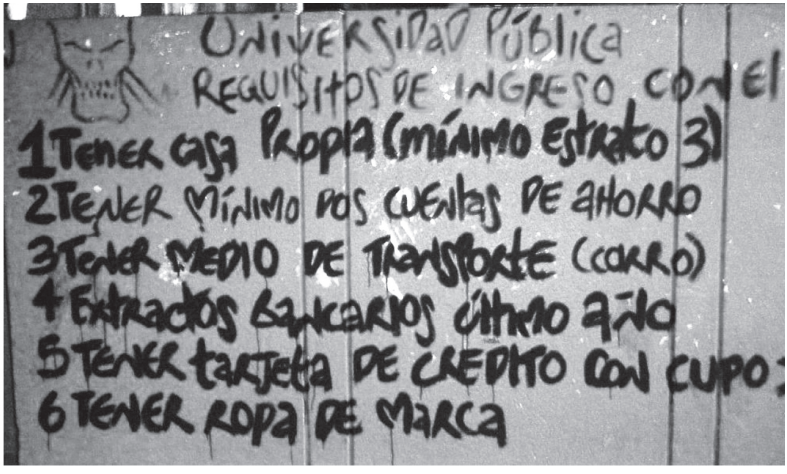
Algunas inconclusiones

La universidad, tal como la concebimos hoy día, NO debe concluir respecto de aquellos asuntos que involucran la educación y la formación de sujetos pensantes, pues su propósito debe ser el resolver las problemáticas más apremiantes de las sociedades. La educación debe ser una política comprometida con el desarrollo de las naciones en aras de contribuir a la superación de la pobreza y al acceso de una vida digna.

La universidad está travestida, porque se asume como una empresa y no como un espacio que posibilita la discusión, el disenso y la confrontación de las ideas, lejos de la rentabilidad y los indicadores de eficiencia en los recursos y eficacia en el cumplimiento de sus objetivos. La disputa por lo que realmente se es.

Como dirían los estudiantes en la Universidad de Antioquia:

Imagen 1
Mural Universidad de Antioquia, Medellín - Colombia



Fuente: Archivo personal, 2017.

Bibliografía

Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición.* México: Fondo de Cultura Económica.

Aricapa, R. (2005). *La persistencia de las ideas: setenta años de la Biblioteca Universidad de Antioquia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y J. Lleras (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*, 6ª ed. Barcelona: Grao.

Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía.* Buenos Aires: Manantial.

Cardona, J. (2018). *La planeación universitaria como tecnología de gubernamentalidad en un campo en disputa. Un análisis desde Pierre Bourdieu y Michael Foucault de la construcción de las bases estratégicas del plan de desarrollo 2017-2027 de la Universidad de Antioquia*. Tesis de maestría. Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9428/1/CardonaJuan_2018_PlaneacionUniversitaria-Tecnologia.pdf.

Castillo, L. (2018). Conversación en audio y formato digital, 7 de marzo.

Castillo, E. y J. Caicedo (2016). "Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana". *Nómadas*, 44, 147-165.

Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Ed.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=crRclUfeJBsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Castro-G%C3%B3mez+y+Grosfoguel&ots=3Z50zKihzb&sig=WXgPmQsCBNzk2HY1chy5okGEz04#v=onepage&q=Castro-G%C3%B3mez%20y%20Grosfoguel&f=false.

Comte, A. (1979). *La filosofía positiva*. Ciudad de México, México: Porrúa.

——— (1962). *Discurso sobre el espíritu positivo,* 4ª ed. Buenos Aires: Aguilar.

Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*, 2ª ed. Barcelona: Península.

Escobar, J. (1999). "Historia de las universidades". *Medicina, 21*(1), 5-11. Disponible en: file:///C:/Users/ygomezza/Downloads/727-texto%20del%20art%C3%ADculo-3252-1-10-20151012.pdf.
Feito, R. (1999). *Teorías sociológicas de la educación*. Disponible en: http://biblioteca.unives.com.mx/archive/files/13f522e8c3f13dc31a180fd6df2d680b.pdf.
Fernández, S. (2018). Conversación en audio y formato digital, 11 de mayo.
Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
Garcés, R. (2019). Conversación en formato digital, 21 de enero.
García, D. (2018). Conversación en formato digital, 15 de marzo.
Ghiso, A. (s/f). *Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único*. Disponible en: htlm//:funlam.edu.co.
Gómez-Zapata, Y. (2012). "Educabilidad: una resignificación conceptual en contabilidad desde la educación critica". *Contaduría Universidad de Antioquia, 61*, 91-110.
——— (2019). *La universidad travestida. Discursos y prácticas sobre lo público en la educación universitaria pública en la ciudad de Medellín, Colombia. Una perspectiva decolonial* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Marquina, M. y Á. Polzella (2015). "El impacto de la nueva gestión pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles. Comparando contextos, sistemas y abordajes teóricos para su estudio en distintos casos nacionales". *RAES. Revista Argentina de Educación Superior, 7*(11), 9-27.
Múnera, L. (2018). Conversación en audio y formato digital, 17 de abril.
Olvera, J.; Piña, H. y A. Mercado (2009). "La universidad pública: autonomía y democracia". *Convergencia,* 51, 301-321.
Palacio, D. (2018). Conversación en audio y formato digital, 8 de marzo.
Patiño, J. (2007). *Evolución histórica de la universidad. De academia, museo, universitas a la universidad multifuncional y supranacional*. Medellín: Universidad de Antioquia.
Quijano-Valencia, O. (2006). "En mi juventud interrumpí mi formación para estudiar Contaduría Pública: a propósito de la (de)formación con-

table". Disponible en: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/economicas/lumina1/html/documentosforofeb2007.pdf.

——— (2016). "La conversación o el 'interaccionismo conversacional'. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s)". Disponible en: file:///C:/Users/ygomezza/Downloads/Conversaci%C3%B3n%20o%20interaccionismo%20conversacional%20Calle%2014%202017.pdf.

Romo, G. (2014). "Notas para una distinción conceptual: institución y organización. La universidad como caso de análisis". En M. Rodríguez (Ed.), *Envejecimiento poblacional. Paradojas y contradicciones. Un acercamiento desde la transdisciplinariedad*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 79-94. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/296655092_Notas_para_una_distincion_conceptual_institucion_y_organizacion_La_universidad_como_caso_de_analisis.

Santos, B. (2012). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Universidad de Los Andes.

Savater, F. (2016). *La educación debe formar ciudadanos, no empleados*. Disponible en: http://www.vozpopuli.com/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios_0_973103097.html.

Sierra, A. (2018). Conversación en audio y formato digital, 5 de marzo.

Solano, J. (s/f). "Costa Rica: Encarcelamiento y privatización de la universidad pública". Disponible en: http://periodicoellibertario.blogspot.com/2018/03/costa-rica-encarcelamiento-y.html.

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas*. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/175197/mod_resource/content/0/Tres_estilos_de_trabajo_en_las_Ciencias_Sociales.pdf.

La institución escolar ante las prácticas mediáticas de adscripción y resistencia institucional del uso del teléfono celular en alumnos de secundaria

HUGO GARCÍA DÍAZ

Introducción

Al abordar la escuela en su función de institución transmisora de conocimientos y formación de ciudadanos, la atención de la investigación suele concentrarse en la dimensión pedagógica, los aprendizajes, la utilización de recursos disponibles para cumplir la labor docente como lo muestran los estados de conocimiento del COMIE en lo referente a los sujetos de la educación (Guzmán y Saucedo, 2005). Sin embargo, en este trabajo resaltamos el aspecto escolar, aquí entendido como todas las actividades referentes a la vida y la experiencia dentro de la escuela; lo escolar, si bien no se encuentra referido directamente con la principal labor institucional de la escuela, sí representa un conjunto de configuraciones que imponen a sus miembros ciertos comportamientos esperados, les asigna un papel por desempeñar y genera expectativas y motivaciones dentro de la escuela como espacio simbólico.

De los actores dentro de la escuela, colocaremos la atención en los alumnos, ya que estos se encuentran fuertemente condicionados en su actuar en la institución en todo momento, lo que entra en juego con sus condiciones culturales y su búsqueda mediante sus comportamientos en la escuela por desarrollar una identidad (Saucedo, 2004). La regulación de las acciones de los alumnos parece reducirse en los momentos escolares, por ello se propone analizar en dichos tiempos y espacios las formas en que la escuela

orienta y adjudica comportamientos y acciones de los alumnos, y si lo anterior tiene repercusiones en las formas de rechazo o adscripción a la institución escolar.

Sumado a lo anterior, las escuelas y sus miembros se encuentran dentro de un proceso globalizante en el cual el uso y el consumo de tecnologías de la información y la comunicación están presentes en prácticamente cualquier espacio (Lenhart *et al.* 2010; Reyes, 2011; Thulin y Vihelmson, 2007.). La escuela aparece, entonces, como un espacio trastocado por la comunicación y el consumo que las tecnologías brindan y que los alumnos están utilizando, ante ello se indaga sobre las condiciones que esto implica para la institución educativa y sus actores.

En el presente trabajo centramos nuestra atención en la dimensión del orden escolar y la vida escolar, las implicaciones que el desarrollo de las tecnologías de la comunicación —en especial el teléfono celular— tiene en el mantenimiento de las regulaciones institucionales y el establecimiento de relaciones e interacciones que los alumnos mantienen dentro de los espacios escolares, y por tanto en las formas que crean, recrean y mantienen el orden institucional, siguiendo las ideas de Giddens (1995). Se presta especial atención a las prácticas mediáticas (toma de fotografías, videograbaciones, enviar y recibir mensajes) que los alumnos desarrollan con sus teléfonos celulares dentro de las escuelas; vinculando dichas prácticas como elementos de adscripción o distanciamiento institucional, se busca dar cuenta del desarrollo de la vida escolar y su relación con las dinámicas institucionales, y por tanto de un aspecto relevante para la comprensión de la escuela.

La impronta comunicacional entre los adolescentes

Uno de los más importantes cambios que el desarrollo tecnológico y la era de la información digital han traído consigo es la impronta comunicacional, situación manifiesta en la intensión de mantenerse conectado, consumiendo y comunicando (Castells, 2009). Ante los cambios tecnológicos actuales podemos identificar modificaciones en las formas en que las interacciones sociales ocurren. Las interacciones, además de realizarse

cara a cara, encuentran variaciones digitales (Ling, 2008), intercambios de mensajes, actualizaciones en redes sociales, creación de perfiles en línea, entre otras formas, haciendo evidente la impronta por estar conectado, consumiendo y comunicando con la intención de interactuar con los otros en prácticamente cualquier lugar.

Este fenómeno social y tecnológico de comunicación, consumo y conexión se encuentra particularmente presente en los adolescentes de secundaria; en el caso de México, para el año 2015, este grupo etario representaba el 58% de la población de internautas, lo que significaba que para ese año más de la mitad de los internautas en México eran adolescentes (AMIPCI, 2015). La importancia de este segmento de la población entre los catorce y dieciocho años de edad conectada a Internet, actualmente se refleja en el incremento de un 14% anualmente, según los datos proporcionados por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2019).

En lo referente a las formas de conectarse a Internet y redes sociales, se observa que los teléfonos inteligentes o *smartphones* han incrementado considerablemente su importancia; en el año 2012 estos dispositivos representaban el 26% en cuanto a los dispositivos utilizados para lograr la conexión a Internet, para el año 2015 el porcentaje pasó al 58% (AMIPCI, 2015) y para 2019 el 90% de los internautas en México utilizaba estos dispositivos para conectarse a Internet (AMIPCI, 2019).

La posibilidad de acceder a Internet y redes sociales mediante los dispositivos móviles se ha incrementado con el paso del tiempo, lo que posibilita a los usuarios mantenerse conectados prácticamente en cualquier momento; en el año 2009 los cibernautas mexicanos pasaban en promedio 4.29 horas conectados a la *Web* (AMIPCI, 2011), en la actualidad, según estudios de la AMIPCI (2019), es posible una conexión 24/7; es decir, todo el día, toda la semana, en lo que han llamado "conexión pasiva". Es decir: los usuarios se mantienen con la posibilidad latente de conectarse en el momento que lo decidan al contar con redes satelitales o redes inalámbricas abiertas disponibles.

En cuanto a los sitios de conexión a Internet, el hogar sigue siendo el principal punto de acceso, seguido de los espacios públicos, y en tercer lugar la escuela (AMIPCI). La posibilidad de conectarse desde cualquier espacio, incluyendo la escuela, en este caso representa una dimensión de la impronta cultural por la conexión y el consumo digital.

Las tendencias de consumo mediático para la llamada "generación z", la cual tiene entre trece y diecisiete años de edad, apuntan a que las principales actividades de los usuarios de Internet son en un 73% ver videos musicales, 72% visualizar videos de otros usuarios, 63% ver fotografías (IAB, 2019). De lo anterior puede observarse la importancia que dichas prácticas mediáticas tienen para los adolescentes.

Se reconoce la importancia de las tendencias tecnológicas y sus repercusiones; aquí se propone identificar la manera en que el constante consumo a través de los dispositivos móviles, las nuevas formas de interacción en redes sociales, las prácticas mediáticas y la posibilidad de conexión en distintos espacios repercuten en las formas como se vive el espacio escolar, en las actividades y comportamientos que los alumnos realizan en dichos espacios y la relación que esto guarda con las formas en que la escuela regula e impone comportamientos a los adolescentes y cómo estos tienen capacidad o no de utilizar dichas condiciones para su actuar dentro de la escuela.

La institución escolar frente a los cambios tecnológicos

La revisión de trabajos previos sobre los estudiantes de secundaria, el uso de tecnologías móviles y la conexión a Internet suele concentrarse en aspectos como ciberacoso, búsqueda de materiales inapropiados y distractores de procesos pedagógicos (Buelga, Cava y Musito, 2010; García, 2008; Reyes, 2011); con una postura contrapuesta podemos identificar la que resalta la utilización de las tecnologías para ampliar las labores pedagógicas, plataformas de estudio y nuevos alfabetismos (Buckingham, 2007).

El foco de atención de las investigaciones sobre la escuela y los cambios tecnológicos suele colocarse en el aula como espacio pedagógico y en los espacios virtuales educativos (Duarte y Ruiz, 2014); de lo anterior puede

percibirse una importancia atribuida a la tarea pedagógica, de ahí que en los espacios abordados suele estar presente la relación docente-alumno (López, 2011; Reyes, 2011), mientras que en los que exploran los espacios virtuales un aspecto importante es la actividad educativa tal como ocurre en las investigaciones sobre el uso de plataformas educativas (Mendoza *et al.*, 2016; Verdún y Gutiérrez, 2014).

Otro aspecto que suele estar presente en los estudios sobre adolescentes y usos de tecnologías es que estos trabajos suelen sacar del contexto escolar a los sujetos de estudio (Duarte *et al.*, 2014), de tal manera que se habla de usos de Internet, horas de conexión, usos de dispositivos, usos de redes sociales, pero dejando de lado su condición de alumnos, y con frecuencia abordando los aspectos descritos realizados desde espacios distintos al escolar.

Sobre la vida escolar y las interacciones de los alumnos dentro de las escuelas, podemos identificar trabajos como el de Saucedo y Furlán (2011), en el cual se resaltan dinámicas socioculturales de significación del espacio escolar. En ese mismo sentido, Reyes (2009) analiza los estudiantes de secundaria y la manera en que estos construyen su identidad dentro de los espacios escolares, y se destaca que la escuela representa para los alumnos un espacio tanto de control como de libertad, según las interacciones que son capaces de realizar.

Se reconoce, pues, que las tecnologías están presentes en la escuela y que, si bien aportan opciones para la labor educativa, y en otras ocasiones han sido utilizadas para conductas inapropiadas. Es intención de este trabajo sumarse al análisis de la vida escolar y la significación de los espacios escolares, ahora bajo la presencia tecnológica, pero resaltando la utilización de esta bajo la regulación de la institución escolar y la capacidad de acción de los alumnos en los propios espacios escolares.

Referentes teóricos

En los siguientes apartados se realiza un breve recorrido teórico sobre las nociones de institución, su carácter social, y se resalta la capacidad de

regulación y ordenamiento de los comportamientos de los actores en los diferentes ámbitos sociales, así como la función de estos para mantener, recrear y crear la institución. Al final de la sección se enfatiza el carácter institucional de la escuela para mantener el orden social en el nivel macro y de normar y orientar los comportamientos de sus miembros en una dimensión microsociológica.

Sobre la dimensión de institución existe una pluralidad de conceptualizaciones que, como veremos, hacen referencia a una diversidad de objetos y a la vez a diferentes niveles de análisis sobre la función de la institución.

En el nivel macro, la institución se entiende como aquello que organiza, reproduce y da sentido a la sociedad; así, el concepto de institución remite a la capacidad macrosocial de orientar los comportamientos de los individuos-miembros que la componen. En un nivel mesosocial suele tomarse el concepto de organización como similar al de institución, así puede afirmarse que dentro de una organización los miembros reconocen y orientan sus comportamientos por lo que esta define como meta a seguir, aunque en este nivel aparece limitada a ciertos contexto y marco de referencia, así los comportamientos se entienden únicamente dentro de la organización en la cual son realizados. La dimensión microsociológica de la institucionalidad aparece con menor claridad debido a que los comportamientos dentro de lo social suelen darse por naturales, o al menos no son cuestionados en su realización, los sujetos realizan actividades cotidianas dentro de marcos de significados que dan sentido a su actuar que posibilitan o inhiben su acción.

Para Farkas (2019), si bien el concepto de institución admite una variedad de definiciones, lo que estas comparten es el sentido de regularidades y normalidades controlables de las acciones de los individuos y las interacciones entre ellos; así, la institución se refiere a la manera en que las acciones cotidianas de los individuos se encuentran controladas, así como también sus interacciones.

Un aspecto compartido en las conceptualizaciones sobre la institución es la propiedad de controlar las acciones y las interacciones de sus miembros; al respecto, Smith (1962), en su revisión sobre el uso del concepto de ins-

titución en las ciencias sociales, señala que las instituciones son complejos de ideas y prácticas que contienen normas de conducta sobre las personas. Smith identifica como elementos comunes en las múltiples definiciones analizadas que estabilidad, persistencia y elementos cognoscitivos están presentes en las definiciones de institución. Según Smith, las instituciones son estables, lo que les permite a los sujetos reconocer situaciones y comportamientos esperados. En cuanto a la persistencia, una institución llega a ser tal si logra cierta duración temporal. Por último, los elementos cognoscitivos en una institución: tener ideas, concepciones, imaginar consecuencias de sus comportamientos y de los demás, y en ese sentido realizar acciones de acuerdo con lo que la institución determina.

Desde las perspectivas sociológicas, el concepto de institución está estrechamente ligado con las formas de interacción. Lo institucional se concibe como un factor que permite/inhibe las interacciones sociales. En este sentido, la visión sociológica ha mantenido al menos dos posturas dominantes: por una parte, la idea de lo instituido como parte de un conjunto de interacciones y prácticas que los sujetos mantienen, y de esa manera establecen el orden social; es decir, se atribuye a los sujetos una capacidad instituyente. Por otra parte, existe una visión contrapuesta, la cual asume que son las estructuras sociales las que se imponen sobre los individuos, se privilegia el orden social; es decir lo instituido permite mantener lo social.

Para Berger y Luckman (1968), cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, aparece una institución. Siguiendo esta definición, los sujetos reconocerían una situación social a la cual están habituados y definirán de forma similar y en consecuencia interactuarán entre sí.

Siguiendo la visión teórica de Berger y Luckman sobre la institucionalización, los individuos se mueven en lo social como un mundo previamente construido, lleno de significaciones que se les impone a los sujetos y les permite interactuar entre sí. Este sentido de la institución como una delimitación tiene a la vez el carácter de permitir la interacción entre los

sujetos, quienes dan por sentado el mundo en que se encuentran y el cual construyen a partir de sus interacciones.

La institucionalización de los comportamientos es abordada por Searle (2006), quien centra la atención en lo que él llama "hecho social"; este se encuentra marcado por la intencionalidad colectiva de dos o más agentes y será lo que constituya la realidad social. La intencionalidad colectiva refleja el acuerdo entre los individuos y orienta el actuar de estos. De tal forma, el hecho social es un acuerdo entre los sujetos; es decir, producto de la acción humana y refleja la construcción de formas de acción aceptadas y al mismo tiempo impuestas a todos, situación central del proceso de institucionalización.

Pero, así como las instituciones son creadas por los seres humanos, también es posible que estas puedan ser alteradas por ellos. Esta idea del cambio institucional es una preocupación del neoinstitucionalismo, el cual hace énfasis en los procesos de socialización, pues es en estos donde los individuos conforman sus patrones de comportamiento (Leone, 2003).

El neoinstitucionalismo destaca el lugar de los elementos cognitivos en la relación que se establece entre los individuos y la institución. La institución se ve como un marco de referencia cultural que determina el comportamiento de los individuos; de esta manera, la función racional de los individuos miembros de la institución se ve disminuido, pues no son capaces de considerar alternativas de comportamiento mas que las que están prescritas por la cultura institucional en que viven y en que han sido socializados (Leone, 2003).

La discusión sobre el valor de las reglas y las normas en los comportamientos esperados como producto de una institucionalización es un aspecto presente en Hodgson (2011). Este autor trabaja la idea del desarrollo de hábitos dentro de una institución; para él, el hecho de que los sujetos estén habituados a ciertas pautas de comportamiento, ciertas respuestas, facilita la labor de la institución.

Hodgson (2011) apunta que las instituciones son estructuras que se encuentran fuera del sujeto, pero a la vez también son fuentes subjetivas;

es decir, se encuentran en la forma de pensar de los individuos, y por tanto son parte de la capacidad de agencia de ellos, aunque esta capacidad se ve reducida ante la respuesta económica que realizan los individuos, de preferir la mayoría de las veces lo que la institución propone.

Se advierte en la revisión realizada que la manera de concebir las instituciones determina en buena medida la forma en que se percibe a los sujetos. Por una parte, se encuentran autores que ponen el acento en la dimensión estructural; es decir, la forma de la institución determina el actuar de sus miembros. En otro sentido, se identifican trabajos que resaltan la capacidad de los individuos para crear, mantener y modificar lo institucional a través de las acciones que realizan. Además de las dos perspectivas anteriormente señaladas, se encuentra otra postura, que pretende realizar una síntesis entre la capacidad de los sujetos para atribuir sentido a su actuar y la determinación estructural de los comportamientos dentro de lo social, la llamada teoría de la estructuración de Giddens (1995).

Giddens (1995) propone una teoría en la cual las acciones de los sujetos se encuentran en una tensión entre la capacidad de "agencia" o capacidad de los sujetos para moverse dentro de las estructuras sociales y realizar comportamientos más allá de los esperados por la institución, y la noción de "estructura", o determinaciones que restringen la respuesta de los sujetos ante ciertas circunstancias. Hay que señalar que la conceptualización teórica de Giddens sobre la "estructura" comparte la visión de que esta no solo inhibe, sino también posibilita o permite la acción dentro de lo social.

Giddens (1995) desarrolla el concepto de "prácticas sociales". Según él, estas reflejan una intencionalidad y racionalidad por parte de los actores dentro de una dualidad "agencia"-estructura. La racionalidad de las "prácticas" puede ser discursiva, práctica o inconsciente; es decir, los sujetos realizan las acciones en un diferente grado de intencionalidad. Entonces, los conceptos de "prácticas" y racionalidad, siguiendo a Giddens, son fundamentales para entender los procesos de institucionalización, así como también en la comprensión del mantenimiento y el cambio institucional.

En consideración de Giddens, la institucionalización brinda certeza y otorga coherencia a las acciones que realizamos en la sociedad. Sin embargo, este autor considera que con la llegada de la modernidad las instituciones sufren una reconfiguración en dimensiones espacio-temporales, lo que lleva a los sujetos a abandonar las configuraciones identitarias que las instituciones les aportaban y con ello a una transformación de lo social.

La escuela forma parte de un conjunto de instituciones creadas en la modernidad; ha otorgado sentido a lo social transmitiendo formas de comportamientos a sus miembros, estableciendo expectativas e imponiendo un orden.

Sobre la escuela como institución, Durkheim (1979) la concibe como una sociedad que antecede al individuo. La escuela tiene las funciones sustantivas de transmitir y reproducir los valores sociales para insertar a las nuevas generaciones dentro de la sociedad; por tanto, la escuela constriñe y delimita los comportamientos en pos del perfeccionamiento de un nuevo ciudadano.

La escuela como institución es una de las encargadas de mantener el orden social. Sin embargo, señala Dubet (2006), en las últimas décadas podría hablarse de un declive de la escuela como institución. Dubet afirma que la escuela ha perdido gradualmente la capacidad performativa sobre los sujetos. La capacidad de regular, normar, establecer propósitos, motivos y metas para actuar, se ha ido diluyendo, lo que resta poder a las instituciones.

Dubet (2007) piensa que la capacidad de las instituciones de advenir un orden simbólico y formar un tipo de sujeto ligado a ese orden simbólico se encuentra en declive. Al abordar la institución escolar, Dubet plantea que la escuela ha perdido su capacidad instituyente por varios motivos, entre ellos: cada vez menos se cree en dogmas incontestables, la escuela no tiene ya el monopolio de la cultura, la escuela deja de ser un espacio cerrado, hay masificación y mercantilización de lo escolar.

Las dinámicas actuales, en que los alumnos han adquirido un lugar preponderante en la relación pedagógica y la impronta capitalista de una

racionalidad empresarial (Romo, 2019), muestran el desarrollo del cuestionamiento institucional por parte de los alumnos.

Bajo la anterior revisión, consideramos lo institucional a manera de elemento estructurante configurador de sentido para la acción, que posibilita y a la vez inhibe ciertos comportamientos. Sin embargo, desde nuestra mirada, la capacidad de "agencia" de los sujetos para mantener, crear y modificar lo institucional es de suma importancia. Aunado a lo anterior, un contexto de crisis de lo institucional, en particular de la escuela como institución, permitiría abordar la manera en que los sujetos asumen las determinaciones de la institución mediante sus prácticas.

La revisión teórica realizada nos permite vincular lo institucional a manera de "orden escolar", que se vuelve observable en forma de regulaciones sobre las pautas de comportamiento esperadas, de asignación de funciones por cumplir dentro de la escuela, de momentos de importancia, sitios permitidos y prohibidos, labores por cumplir. Lo institucional entonces como orden previamente establecido y sobre el cual todos los miembros de la institución orientan sus acciones. Sin embargo, la institución es producto de cambios; por ello, siguiendo las ideas de Giddens (1995), consideramos que los actores son capaces de introducir al menos pequeñas modificaciones en lo institucional, a través de sus prácticas, por ello vinculamos a los alumnos como actores con capacidad de "agencia" que pueden mantener (adscripción), pero también modificar (resistencias) lo escolar (institucional) mediante los usos que dan a sus dispositivos dentro de la escuela.

Metodología

En este apartado se describen brevemente las fases de aproximación metodológica en el trabajo de campo, las cuales permitieron la creación de categorías de análisis y el establecimiento de la propuesta metodológica final, con la finalidad de hacer observable el orden escolar, las resistencias y adscripciones a él expresadas en las "prácticas mediáticas" de los alumnos en los espacios escolares.

En primera instancia, los trabajos revisados mostraban en general aproximaciones de carácter cuantitativo centradas en el uso de los dispositivos tecnológicos, acceso a Internet y otras plataformas (Martínez y Quiroz, 2007; PEW, 2013). Pero también se encontró un trabajo previo que privilegiaba el análisis de los usos y el acceso a tecnologías; es decir, resaltaba las motivaciones de los sujetos en la realización de determinadas comportamientos y prácticas (O´Brien, 2000). Por ello, se planteó realizar un abordaje cualitativo centrado en las motivaciones, además de poner énfasis en la realización de las prácticas dentro de los espacios escolares; es decir, las prácticas *in situ* con el propósito de resaltar la manera en que la realización de estas son reflejo de adscripción o resistencias a la regulación escolar.

El trabajo de campo fue realizado durante seis meses en el año 2013. Para su realización se seleccionaron dos escuelas secundarias (técnica y federal) en el municipio de Zapopan. Los principales elementos para seleccionar estas escuelas fueron la capacidad de conexión a Internet y las condiciones de espacio claramente contrastantes. Los supuestos de estas condiciones son: la conectividad a Internet posibilita mayor cantidad de prácticas mediáticas, mientras la delimitación espacial sugiere una mayor regulación de comportamientos de los alumnos ante una fuerte supervisión de las autoridades escolares, lo que implica una reducción de las prácticas mediáticas; es decir, abordar en qué sentido las prácticas mediáticas se relacionan con mantener el orden establecido por la escuela o forman parte de resistencias a dicho orden.

El trabajo de campo consistió en varias fases de aproximación. En la primera fase se utilizaron las técnicas de diario de campo, a la par del registro de observación.[1] Tanto el diario de campo como la observación

[1] A lo largo del trabajo de campo realizado se registró a los alumnos usando el teléfono celular dentro de los espacios escolares; esto sirvió para identificar espacios y tiempos de uso sobre los cuales se construirían las categorías de análisis desde la perspectiva de la teoría fundamentada; el trabajo realizado durante seis meses en ambas secundarias permitió observaciones cada vez más refinadas y con mayor grado de complejidad. En

permitieron identificar comportamientos relacionados con los usos de los teléfonos celulares dentro de los espacios escolares, los espacios en que se utilizaban los dispositivos, los distintos usos que se les daba a los teléfonos y los tiempos en que esto ocurría. La segunda fase permitió profundizar en la relación de los tipos de usos identificados, y los lugares y momentos en que estos sucedían con los alumnos que realizaban dichas prácticas. La tercera fase permitió seleccionar a los alumnos de acuerdo con las prácticas que realizaban; se siguió una estrategia de muestreo teórico representativo, con la finalidad de dar cuenta de las implicaciones de la irrupción de los teléfonos celulares en los espacios escolares y los usos que los alumnos les dan a estos dispositivos.

En la última fase del trabajo de campo se entrevistó a los sujetos seleccionados a partir de una guía semiestructurada, que permitió indagar con mayor detalle sobre las prácticas realizadas en los espacios escolares. Se utilizó la entrevista en colectivo para alumnos cuyas prácticas se realizaban en grupo. Esta fase se concentró en la obtención de la recuperación discursiva de los alumnos sobre sus prácticas.

Implicaciones y autorreflexión del proceso de investigación

La realización del trabajo de campo implicó dejar de lado preconcepciones sobre el uso de los dispositivos tecnológicos acerca de los alumnos de secundaria. Inicialmente, el trabajo consideraba que los teléfonos celulares servían a los alumnos para distanciarse de lo que la escuela busca de ellos; con el desarrollo de las primeras fases de la investigación hubo que reconsiderar esto, al observarse que los alumnos parecían mantener el orden escolar.

promedio, cada visita a cada secundaria tenía una duración de tres horas, en las que siempre se estaba presente en la hora del receso. El producto de las observaciones fue cruzado con lo obtenido en el diario de campo, y sirvió para seleccionar a los sujetos de estudio a entrevistar y profundizar sobre las prácticas observadas.

Sobre la decisión de privilegiar lo escolar como una dimensión importante debido a que, en lo personal, la vida escolar en la secundaria representa un momento memorable por las interacciones con los compañeros en los espacios escolares y no tanto por lo aprendido en el salón de clases, ello encontró sustento al identificarse que los alumnos investigados hablaban de la importancia que para ellos tenía hacer cosas con sus amigos en recesos, pasillos y patio escolar.

A lo largo del proceso se hizo necesario reconocer que indagar sobre las prácticas que los alumnos realizaban en los espacios escolares representaba para ellos exponerse a revelar conductas inapropiadas, o aspectos privados de su interacción con sus pares, por lo que hubo que ganarse la confianza a lo largo del proceso de investigación, resguardar la identidad de los alumnos y respetar los momentos en que no querían profundizar sobre determinado aspecto, y a la vez escuchar otros tantos que guardaban poca relación con la investigación, pero que ellos querían compartir.

La posición como investigador supuso la dificultad de estar abierto a lo que aparecía durante el trabajo de campo, a tener presente las ideas sobre lo escolar, los alumnos y la disciplina escolar, para evitar imponer esta visión al registro y la interpretación de los datos construidos.

Construcción de las categorías: codificación y análisis de los datos

Los datos construidos a lo largo de las diferentes etapas de investigación mediante las técnicas de observación, diario de campo y entrevistas se convirtieron en documentos primarios que posteriormente fueron analizados mediante el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti.

La obtención de datos permitió la construcción de categorías analíticas para profundizar en la manera en que el orden escolar se relaciona con las prácticas de los alumnos. Las categorías buscaban resaltar la relación orden escolar (institución) con las prácticas mediáticas (agencia).

En este sentido, tomamos los usos del teléfono celular: videograbación, toma de fotografías, conexión a redes sociales, reproducción de música, y enviar y recibir mensajes como "prácticas mediáticas" que reflejan un

grado de "agencia" por parte de los alumnos. Esta "agencia", en términos de Giddens, muestra capacidad para moverse dentro de lo social, de mantenerlo y reconstruirlo.

Entendemos por prácticas los comportamientos que los sujetos realizan en los ámbitos sociales y que reflejan la estructura social que determina y posibilita ciertos comportamientos, pero también son reflejo de la racionalidad de los individuos y, por tanto, remiten a una capacidad de acción.

Por otra parte la estructura consiste en un entramado que determina, ordena y sirve de marco regulatorio para la realización de ciertas prácticas; en ese sentido tomamos los elementos estructurales como el orden que impone la escuela, a través de los reglamentos a sus miembros, la organización espacio temporal de las labores educativas, el orden jerárquico de sus miembros y sus atribuciones y obligaciones. El orden escolar es, entonces, un conjunto de elementos estructurales, tanto explícitos como implícitos, que dan sentido a lo que acontece en el espacio escolar.

De acuerdo con el orden escolar, metodológicamente se planteó recuperar el momento en que las prácticas se realizan. Las prácticas que ocurren en tiempos de suma importancia para la escuela; por ejemplo clases, honores cívicos, exámenes, nos permitieron construir la categoría, orden escolar / tiempos institucionales (OTI). Las prácticas realizadas en momentos en los cuales la escuela no regula fuertemente los comportamientos; por ejemplo recesos y horas libres, lo que tomamos como orden escolar / tiempos escolares (OTE).

Otro elemento a considerar es la racionalidad de las prácticas que los alumnos realizan; si estas están referidas a dar continuidad a la función de la institución, las consideramos como orden escolar / usos convergentes (OUC); por ejemplo, fotos y mensajes para cumplir tareas y fotos de adolescentes mostrándose como alumnos. Por otra parte, si las prácticas están en contra de la función de la escuela; por ejemplo, hacer trampa en exámenes y bromas a profesores, consideramos las prácticas como orden escolar / usos opuestos (OUO).

En los siguientes apartados mostramos los resultados referidos a las categorías construidas para dar cuenta del orden escolar (institución) y las prácticas mediáticas (agencia), con el momento en que estas aparecen dentro del espacio escolar y si estas se relacionan con una adscripción institucional o una resistencia al orden que la escuela instituye.

Resistencias y adscripción en los tiempos escolares

Este apartado centra la atención en las prácticas que los alumnos realizan en los tiempos institucionales y escolares en su dimensión espacial. El interés es resaltar la relación que guarda el orden propuesto por la escuela con la capacidad de los alumnos para realizar ciertas prácticas dentro del espacio escolar expresando cierta racionalidad en la realización de dichas prácticas.

El orden escolar en ambas secundarias supone que los alumnos no tienen permitido circular por los espacios escolares dentro de su horario de clases (OTI), excepto para ir al baño. Circular por los espacios escolares está permitido en los horarios de receso. Sin embargo, en la escuela federal se les prohíbe a los alumnos permanecer dentro de las aulas y únicamente pueden transitar por el patio escolar.

La dimensión espacial del orden escolar ubica a los alumnos en determinados salones en los que deben permanecer dentro de la jornada escolar. En el caso de la secundaria federal, los espacios escolares están regulados de tal forma que cada grado se encuentra separado por nivel; además, los alumnos de los distintos grados tienen distintos colores en la vestimenta que los identifican entre sí y permiten a los encargados de la disciplina reconocer si hay alumnos fuera de su espacio destinado.

En las escuelas secundarias el espacio con menor regulación institucional es el patio escolar, a excepción de cuando en este se realizan actos cívicos; en ese momento los alumnos son supervisados y se espera de ellos un comportamiento de respeto y disciplina.

Mediante la observación pudo identificarse que los espacios escolares se transforman de acuerdo con la actividad institucional asignada (orden escolar); en el patio escolar, como hemos mencionado, en tiempos institu-

cionales como los honores se puede observar a los alumnos formados en filas, manteniendo silencio, atentos a las indicaciones de las autoridades, mientras que en tiempos de receso (OTE) los alumnos juegan, se empujan, usan sus teléfonos celulares sin importar la presencia de los encargados del orden escolar.

Sobre la circulación en los espacios escolares en los tiempos escolares se observó que los alumnos mantienen la distribución que la escuela les asigna. En ambas secundarias se registró que los alumnos permanecen con los compañeros de su grado escolar en espacios físicos más o menos delimitados.

En la secundaria técnica, la circulación se ve impedida por muros y canceles que hacen de los pasillos espacios cerrados y, si bien puede observarse alumnos circulando por los espacios escolares durante los descansos, los alumnos permanecen en su mayoría fuera de sus salones, y en ese sentido mantienen el orden establecido por la escuela. Se observó que los alumnos, si bien se desplazan en los diferentes espacios —cafetería, patio, canchas deportivas—,regresan a la zona que habitualmente ocupan en el horario clase.

En la escuela federal, los alumnos no pueden estar en su salón en los recesos; el patio escolar se vuelve un sitio en el cual todos tienen que encontrar su espacio. La observación permitió identificar una regularidad a lo largo del trabajo de campo: los alumnos de primer grado permanecían en su mayoría frente a las oficinas de dirección, los de segundo grado frente a las escaleras y la cafetería, y los del tercer grado fuera de sus aulas, las cuales se encuentran en la planta baja frente al patio escolar.

Respecto de las prácticas mediáticas, se registró que los espacios escolares guardan una relación con ellas. La visualización de videos se realiza principalmente en los patios escolares. En ambas secundarias los alumnos identificados como aquellos que veían videos en sus celulares se ubicaban frente a las oficinas de dirección; al preguntarles la razón para ubicarse en dicho espacio, respondieron que así todos verían que no tenían nada que ocultar.

En lo referente a la reproducción de música, el registro identificó dos tendencias; por una parte, los alumnos se ubicaban en pequeños grupos de hasta cuatro alumnos en un espacio fijo; en la secundaria técnica principalmente frente a sus salones, mientras que en la secundaria federal lo hacían la mayor parte de las veces en las bancas del patio escolar. La otra tendencia presente es reproducir la música y circular por los espacios escolares; esto ocurrió en ambas secundarias, y cuando apareció se hacía en parejas que compartían los audífonos.

La toma de fotografías y de videos, según lo registrado, ocurre principalmente en los patios escolares, y la razón de esto, según los alumnos, es que de esa forma nadie puede pensar que se trata de algo malo y de esa manera no ser interrogados por las autoridades escolares sobre el contenido de fotos y videos.

En el caso específico de las fotografías, las alumnas de ambas secundarias manifestaron en las entrevistas que utilizaban los baños como escenario para la toma de fotografías, debido a que ahí tenían más privacidad y no eran interrumpidas por sus compañeros.

El orden escolar regula los espacios escolares de tal forma que permite a los alumnos hacer uso de determinados espacios; en el caso de los recesos (OTE), la regulación deja cierto margen de libertad a los alumnos para moverse dentro de los espacios escolares. Sin embargo, lo observado muestra que los alumnos mantienen el orden escolar propuesto para otros momentos de mayor importancia, como las horas clase. Los alumnos, según lo registrado, no suelen romper la asignación que se les da conforme a los grados escolares, mantienen la organización en los recesos agrupados.

En las prácticas mediáticas realizadas por los alumnos, el orden escolar se encuentra presente en la racionalidad de los alumnos en la decisión de llevarlas a cabo; es así que ellos manifiestan discursivamente que no quieren ser supervisados en cuanto a lo que realizan, y por ello recurren a la estrategia de exponerse con gran visibilidad para hacer notar que no hay comportamientos inadecuados en lo que hacen.

Los alumnos muestran, según lo recabado, capacidad para reconocer el orden escolar (estructura institucional) espacio-temporal. Sobre ese reconocimiento, son capaces de realizar ciertas prácticas mostrando su capacidad de "agencia"; lo recuperado indica que los estudiantes recrean el orden en lo referente a la distribución por grado escolar, mientras que en el uso del teléfono celular mantienen su adscripción al orden en cierto sentido, pues se ponen "visibles" para las autoridades escolares, lo que implica asumir su condición de subordinados en la estructura de institucionalidad escolar.

Prácticas mediáticas de adscripción y resistencia en el espacio escolar

En los siguientes apartados se abordan con detalle las prácticas mediáticas que los alumnos realizan dentro de los espacios escolares, con especial énfasis en si estas reflejan el orden propuesto por la institución (adscripción), o se trata de comportamientos que contradicen lo que la escuela propone a manera de resistencia, o se alejan de ello.

Toma de fotografías dentro del espacio institucional

Una de las prácticas mediáticas observadas dentro de los espacios escolares fue la toma de fotografías. El trabajo de campo mostró sobre la toma de fotografías las siguientes características: fotografías individuales registradas únicamente en mujeres y fotografías colectivas entre alumnos del mismo salón, las que compartían entre sí vía redes sociales y a través de sus propios teléfonos. En lo referente a los espacios de toma de fotografías, se identificó que se realizaban en colectivo en el patio escolar y los pasillos, individual en los baños (mujeres) y en algunas ocasiones en los salones; esto ocurría cuando no había profesor, por falta o por hora libre.

En la recuperación discursiva sobre la toma de fotografías, los alumnos indicaron que tomaban fotos a lo largo de su trayectoria escolar; así, una alumna de tercer grado señaló que el motivo para tomar fotos es recordar cuando estaban en otros grados, "cuando estábamos en primero y estábamos felices". Al indagar acerca de la razón por la cual tomarse fotos dentro

de la escuela un alumno apunta: "es para que sepan quiénes son los del tercero b".

Las fotografías que los alumnos toman les permiten realizar un conjunto de interacciones; por ejemplo, visualizar las fotos que han tomado dentro de los espacios escolares en los celulares de sus compañeros. La toma de fotografías permite a los alumnos compartir esas fotos utilizando sus dispositivos, aunque en ocasiones los estudiantes envían las fotos a sus teléfonos sin permiso de sus compañeros, como señalaron unas alumnas de segundo grado: "son unos roba fotos, agarran tu celular y se las mandan (…) pero no tiene nada de malo, así te conocen y dicen, esa chica es de tal grupo".

En la práctica de toma de fotografías, los alumnos muestran una racionalidad cercana al orden escolar, ya que en sus fotografías se ve reflejada su posición como alumnos y la asignación al grado escolar impuesto por la escuela. Los alumnos toman fotografías en las que resaltan su adscripción escolar, se muestran orgullosos de ser alumnos y pertenecer a determinado grado escolar, muestran una construcción identitaria a la que sienten pertenecer.

Sobre la práctica de toma de fotografías en los estudiantes podemos señalar que se trata generalmente de una acción colectiva, y los alumnos a través de esta práctica mantienen la asignación institucional que la escuela les colocó. La escuela asigna a sus miembros una posición y un papel que cumplir; en el caso de los adolescentes, los sitúa como alumnos, posición que estos mantienen al representarse a sí mismos como alumnos, resaltando el sentido de pertenencia y etiquetándose como alumnos de determinado grado escolar, al mostrarse orgullosos de su trayecto en la escuela.

Producción y consumo de videos en los espacios escolares

La producción de videos dentro de los espacios escolares fue identificada como una práctica de importancia. La creación de videos a través de los teléfonos celulares, según lo recabado, ocurría principalmente de forma colectiva y en momentos de poca supervisión institucional. Una característica importante sobre la práctica de videograbar es que es planeada con detalle por los alumnos.

La práctica de grabar videos apareció en las dos escuelas secundarias; el espacio de realización de los videos, según la observación, era el patio escolar en los tiempos de los recesos (OTE). Mediante las entrevistas, los alumnos manifestaron que también realizaban esta práctica dentro de los salones cuando no se encontraba el maestro.

Durante el trabajo de campo se presenció la realización de un video en la secundaria federal en un receso en el patio escolar; los alumnos participantes eran de segundo grado, cuatro alumnas y dos alumnos. Para la videograbación los alumnos se reunían unos instantes y decidían qué posturas tomarían y qué acciones realizarían; después comenzaban a grabar y, una vez terminada la grabación, volvían a reunirse para revisar el video. Tiempo después de la observación se entrevistó a dos alumnas participantes, la dueña del teléfono celular y una de sus compañeras; al preguntarles sobre la realización del video, manifestaron que solían ponerse de acuerdo para grabar y que quedara bien, que después de grabar lo revisaban y, si estaban todos de acuerdo en el contenido, lo compartían; si estaban en desacuerdo lo borraban.

La eliminación de los videos grabados por los alumnos, según la recuperación discursiva, era un hecho frecuente; los alumnos de la secundaria federal señalaron que solían eliminar los videos para tener espacio en su dispositivo y para evitar que las autoridades escolares (orden escolar) revisaran sus teléfonos, ya que, según los alumnos, los prefectos y maestros solían tomar los teléfonos para ver qué tenían almacenado en ellos.

En entrevista con un alumno de tercer grado de la secundaria federal, este señaló, "cuando me quitan el celular [prefectos o maestros], yo le retiro la batería y la memoria para que no vean qué tiene". El alumno argumentaba la necesidad de mantener su privacidad, y por ello trataba de impedir visualizar el contenido almacenado en su dispositivo.

Sobre la insistencia de las autoridades escolares para retirar y revisar los teléfonos de los alumnos, se pudo obtener, mediante una entrevista colectiva con alumnos de tercer grado en la secundaria federal, que esto ocurría por antecedentes de grabaciones sin autorización a profesores. Las

grabaciones señaladas por los entrevistados contenían videos de bromas, maestras caminando en los salones, profesores durmiendo en clase; por ello los alumnos consideraban que las autoridades escolares tenían tanto interés en revisar los teléfonos.

En entrevistas con prefectos y trabajadora social para la negociación del trabajo de campo en la secundaria federal, manifestaron que uno de los usos que los alumnos realizaban era grabar videos, y que estos videos exponían a los maestros, incluso alguno de estos contenidos había sido publicado en Internet, por ello revisaban los teléfonos de los alumnos para "prevenir situaciones peores" y que los contenidos fueran a circular en Internet.

En el caso de la secundaria técnica, la producción de videos identificada fue menor que lo ocurrido en la secundaria federal, pero, según lo recuperado, los motivos, tiempos y espacio de creación fueron similares. La producción de los videos de los alumnos de la secundaria técnica ocurría en el patio escolar y canchas deportivas, en tiempos de recesos (OTE), y de forma colectiva.

Sobre la producción de videos, los alumnos de la secundaria técnica manifestaron que lo hacían principalmente para recordar "buenos momentos", y que los contenidos los compartían con sus compañeros.

Asociada a la práctica de producir videos se encontró la visualización/el consumo de materiales audiovisuales a través de los dispositivos móviles. En este sentido, se identificó, por una parte, que los videos que los mismos alumnos realizaban eran visualizados casi inmediatamente después de ser creados, pero también pudo recuperarse que los alumnos consumían videos que habían descargado previamente de Internet; en este caso, principalmente videos de bromas y de contenido musical, y, si la conexión a Internet lo permitía, podrían ver videos en redes sociales de contenido diverso.

Sobre la producción de videos en las secundarias se encontró que en la realización de esta práctica los alumnos muestran una racionalidad (agencia) en la cual reconocen los momentos institucionales (orden escolar); por ello los estudiantes suelen hacer los videos cuando la supervisión de

las autoridades escolares es menor, y además los hacen en espacios visibles como estrategia para mostrar que nada tienen que ocultar.

Las autoridades escolares muestran interés especial sobre la producción de videos que realizan los estudiantes. Desde la visión de la institución escolar, la práctica de producción de videos representa un cuestionamiento a la autoridad escolar y visibiliza la escuela fuera de los límites institucionales, por ello la preocupación por regular esta práctica. Sin embargo, las videograbaciones analizadas en esta investigación tienen un carácter más lúdico y de construcción de identidad por parte de los alumnos, aunque, por los testimonios recuperados tanto de alumnos como de prefectos y trabajadora social, la videograbación se da como práctica opuesta a la normativa institucional.

Enviar mensajes dentro de la escuela

Enviar mensajes a través de los teléfonos celulares desde los espacios escolares aparece como una práctica recurrente en los alumnos de secundaria. Mediante este uso del dispositivo, los estudiantes pueden estar en contacto con personas sin importar en qué espacio físico se encuentren; en ese sentido se identificó que los alumnos suelen mandarse mensajes entre sí estando en la escuela, pero que suelen contactar a amigos y familiares que están fuera de los espacios escolares.

Enviar mensajes, según lo recuperado en las entrevistas, es una práctica que los alumnos realizan principalmente dentro del aula mientras se encuentran frente al profesor (OTI). Los alumnos manifestaron enviar mensajes de forma oculta a sus compañeros de clase cuando sentían que la clase era aburrida, para preguntar qué harían en el receso, o qué fue lo que hicieron fuera de la escuela.

Durante los recesos (OTE) la práctica de enviar mensajes fue escasamente observada; los alumnos se concentraban en otras prácticas colectivas, como las fotografías y la producción de video, además de interactuar cara a cara. Enviar mensajes como un uso que los alumnos le dan al teléfono ocurre principalmente en los tiempos de importancia institucional, al con-

trario de lo que sucede con otras prácticas, como la toma de fotografías y la producción de video.

En la recuperación discursiva, los alumnos manifestaron tener conocimiento de que algunos de sus compañeros enviaban mensajes para pasarse tareas o respuestas de exámenes; estos comportamientos se realizaban en las aulas en momento de importancia institucional, como las clases y las evaluaciones.

Los alumnos también señalaron que usaban los mensajes para compartir tareas, apuntes y lo que veían en la clase cuando alguno de sus compañeros no asistía a la escuela por enfermedad o algún otro motivo.

Sobre la práctica de enviar mensajes podemos identificar que los alumnos son capaces de reconocer los tiempos que la institución marca como importantes y como de menor relevancia; en este sentido, la realización de esta práctica cuando se está en clase o frente al maestro se efectúa en oculto, evitando ser supervisado por las autoridades escolares.

La práctica de enviar mensajes tiene la característica de ser en su mayoría un comportamiento que confronta lo que la institución impone como comportamiento deseable por parte de los alumnos; como se ha señalado, enviar mensaje ocurre dentro de las clases, momento de suma importancia institucional. Además, los mensajes suelen representar conductas inapropiadas, como copiar y perder la atención de la clase; en tal sentido, este uso del teléfono celular representa una postura de distanciamiento a las normas institucionales por parte de los alumnos.

Por otra parte, enviar mensajes aparece como un reforzamiento de la labor institucional, pues los alumnos utilizan esta práctica para ayudar a los compañeros ausentes a cumplir con sus labores institucionales; esto supone una adscripción con la institución escolar. Los alumnos son conscientes de las labores que deben cumplir dentro de la escuela, y actúan en consecuencia.

Conectarse a redes sociales en la escuela

La conexión a Internet es una práctica de suma importancia para los estudiantes de las escuelas secundarias, según lo recuperado. La conexión a Internet tuvo condicionantes particulares en la secundaria federal, posibilitada por la presencia de redes inalámbricas abiertas, lo que llevaba a los alumnos a tratar de conectarse insistentemente; en el caso de la secundaria técnica, únicamente era posible bajo el plan de datos contratado por los propios alumnos, situación que redujo considerablemente la práctica de conectarse a redes sociales.

La conexión a Internet dependía de la cobertura de las redes inalámbricas abiertas disponibles; los alumnos identificaban los sitios donde podían conectarse y buscaban con insistencia estar en dichos lugares. Para estar en los sitios en que podían conectarse, los alumnos recurrían a ciertas estrategias, como pedir permiso para salir a los baños; esto lo hacían en clases (OTI). En los recesos los alumnos buscaban permanecer en estos espacios, pero ya que se saturaba la posibilidad de conexión los alumnos abandonaban el sitio.

En los espacios donde era posible la conexión a Internet, los alumnos revisaban mensajes pendientes, notificaciones de redes sociales, el contenido de sus redes sociales. Mediante la entrevista, los alumnos manifestaron que, cuando lograban la conexión, revisaban principalmente lo que los compañeros de escuela publicaban en sus redes sociales, leían los "estados de Facebook", y señalaron que revisar las redes sociales lo hacían para saber qué había de nuevo y saber de sus amigos de la escuela.

Durante los recesos (OTE) en la secundaria federal, los alumnos continuaban con la intención de estar conectados, pero, al no lograrlo, abandonaban las zonas de conexión. En los recesos se identificó un grupo de alumnas de segundo grado que habitualmente se encontraban conectadas; fueron abordadas mediante entrevista y manifestaron que cuando lograban la conexión navegaban en sus redes sociales y visualizaban las redes sociales en colectivo en su teléfono celular.

La conexión a redes sociales vía satelital o por plan de datos[2] se encontró en forma muy limitada en ambas secundarias. En la secundaria federal se observó el caso de una chica de tercer grado que permitía a los compañeros ver videos y ver sus redes sociales prestando su teléfono celular. En la secundaria técnica únicamente se identificó un alumno de segundo grado que contaba con plan de datos, pero expresó que únicamente lo usaba para reproducir música.

En la práctica de conexión a Internet se advierte que los alumnos usan el teléfono celular bajo una racionalidad de consumo mediático. Al buscar la conexión a redes sociales, los alumnos de secundaria se alejan de los comportamientos que la escuela les impone: atención en clase, mantenerse en los salones, respeto a las autoridades (orden escolar). Los estudiantes son capaces de realizar estrategias mediante las cuales burlan la supervisión y que les permiten, aunque por instantes, conectarse a Internet.

Los alumnos aprovechan las posibilidades que la conectividad y los dispositivos les brindan para acceder a información que les es interesante y para estar en contacto con sus compañeros; al realizar estas acciones, anteponen lo que ellos consideran importante por encima de lo que sugiere la escuela. En este sentido, podemos identificar que el poder de la institución de designar los comportamientos, regular las acciones y orientar a los actores de acuerdo con el establecimiento de metas se rompe, pues los alumnos escapan de sus aulas para conectarse, usan el espacio escolar en función de la conectividad, y la intención de conexión se da más con fines lúdicos que con fines educativos.

La capacidad de "agencia" en los alumnos de secundaria

Una institución determina, organiza, regula, los comportamientos que se esperan por parte de sus miembros (Dubet, 2007). En este sentido, la escuela determina las acciones de los alumnos de tal forma que se esperaría

[2] En el momento de la realización de la investigación la capacidad de conexión a través de plan de datos era limitada.

que ellos realizaran acciones en función de lo que la institución escolar les asigna.

Con la irrupción de las tecnologías, en específico el teléfono celular, en las escuelas partíamos del supuesto de que este elemento ajeno a la institución escolar supondría una posibilidad para que los alumnos mediante su capacidad de "agencia" en términos de Giddens (1995) lo usaran para modificar en algún grado el orden institucional.

Según los hallazgos, el uso del teléfono celular en los espacios escolares es una práctica ambivalente: por una parte, se puede asociar a formas de adscripción a la normativa institucional en las que se mantiene el orden escolar, expresando conformidad con su posición de alumnos, reconociendo los momentos de importancia escolar, ajustándose a la organización espacial de la escuela, usando los dispositivos para las tareas escolares, pero también se identifican prácticas en las cuales los estudiantes hacen trampa en las labores educativas, cuestionan el orden escolar, desaprueban la vigilancia de las autoridades escolares y se ven motivados a interactuar por factores lúdicos y de sociabilidad anteponiendo esto a lo educativo.

Lo recuperado en las secundarias refleja que los alumnos en estas escuelas no dejan de asumirse como alumnos; ello representa una adscripción identitaria que la escuela les ha asignado. La legitimidad de la autoridad escolar suele mantenerse al realizar las prácticas con la conciencia de estar siendo supervisados, pues los estudiantes realizan prácticas y se muestran ante las autoridades reconociendo su posición inferior; como ejemplo de ello están la visualización y la producción de videos en que los estudiantes se muestran con visibilidad frente a quienes los supervisan.

Los estudiantes asumen su lugar dentro de la "estructura" de la institución escolar y en función de ello realizan sus prácticas. La racionalidad de los estudiantes en las prácticas realizadas tiene presente la posición que tienen dentro de la institución escolar y, aunque las prácticas no estén orientadas directamente a los objetivos de la institución, la escuela orienta en cierto sentido la realización y el sentido de dichas prácticas.

El orden escolar, según lo investigado, se mantiene, y continúa otorgando sentido a las prácticas de los adolescentes, pese a que las prácticas estén fuera de la regulación institucional; así, los grupos escolares aparecen como representaciones mediáticas alojadas en redes sociales y en contenidos que los estudiantes comparten entre sí reafirmando su identidad como parte de una comunidad escolar y resaltando su posición de alumnos.

Los alumnos construyen sus prácticas en marcos de significación institucional (orden escolar), donde el sentido otorgado previamente por el ámbito escolar cumple una importante función para la construcción simbólica que los alumnos realizan. Los alumnos producen sentido a través de las prácticas mediáticas (agencia) imprimiendo pequeñas modificaciones a la racionalidad escolar, lo que representa formas creativas de entender y actuar en el orden institucional.

Bibliografía

AMIPCI (2011). "Hábitos de los usuarios en internet en México". Disponible en: http://www.amipci.org.mx/. Consultado: 12 de noviembre de 2011.

——— (2015). "11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2015". Disponible en: https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf. Consultado: 15 de julio de 2017.

——— (2019). "14° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2019". Disponible en: https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/15-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2019-version-publica/lang,es-es/?Itemid=.

Berger, P y T. Luckman (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Buckingham, D. (2007). "Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet". *Research in Comparative and International Education, 2*(1), 43-55.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
Duarte, G.; Ruiz, Y.; Cázarez, R. y D. Carrillo (2014). "Internet seguro y jóvenes de secundaria en México". Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Qartuppi_S_De_Rl_De_Cv/publication/331484606_Internet_seguro_y_jovenes_de_secundaria_en_Mexico/links/5c7c734ea6fdcc4715aca489/Internet-seguro-y-jovenes-de-secundaria-en-Mexico.pdf.
Duarte, G. y D. Ruiz (2014). "Relaciones interactivas, Internet y jóvenes de secundaria en México: primera oleada sobre usos, consumos, competencias y navegación segura de Internet en Sonora (2013)". *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación, 1*(2), 41-50.
Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
——— (2007). "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social,* 16, 39-66
Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología* (No. 370.193 D8Y). Bogotá: Linotipo.
Farkas, Z. (2019). "The Concept and Coverage of Institution". *Rationality and Society, 31*(1), 70–97. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1043463118821654.
Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.
Guzmán C. y C. Saucedo (2005). "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)". En Patricia Ducoing Watty (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación* , t II. *La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE-IPN. México DF.
Hodgson, G. M. (2011). "¿Qué son las instituciones?". *Revista CS*, 17-53.
IAB (2019). "Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos 2019". Disponible en: https://www.iabmexico.com/estudios/estudio-de-consumo-de-medios-y-dispositivos-entre-internautas-mexicanos-2019/.

Martínez, S. y R. Quiroz (2007). "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* enero-marzo, *12*(32), COMIE, DF, 261-281.

Lenhart, A. *et al*. (2010). "Text and Mobile Phones: Text Messaging explodes as Teens embrace it as the Centerpiece of Their Communication Strategies with Friends". Communication Studies, PEW Internet and American Life Project. Disponible en: http://pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones.aspx. Consultado: 5 de abril de 2012.

Leone, J. (2003). "El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones". *Reflexión política, 5*(9).

Ling, R. (2008). "New Techs, New Ties: How Mobile Communication is reshaping Social Cohesion". Cambridge: MIT Press.

Mendoza, E.; Mariel, I.; Gómez Zermeño, M. e I. García (2016). "El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria". *Aletheia, 8*(1), 100-115.

O´Brien, M. (2000). "The Tactics of Mobile Phone Use in the School-Based Practices of Young". *Anthropology in action*, 14, 3 (2000) Berghahn Books and the Association for Anthropology in Action.

PEW Internet Project (2013). *Teens and Technology 2013*. Disponible en: http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Teens-and-Tech.aspx. Consultado: 29 de marzo de 2013.

Reyes, F. (2011). "El impacto de las redes sociales en los estudiantes de secundaria". *Revista Educar,* 57, mayo-julio 2011.

Reyes, J. (2009). *Adolescencias entre muros. La escuela como espacio de construcción de identidades juveniles*. (Tesis de maestría). México: FLACSO.

Romo, G. (2019). "La escuela como institución y los imaginarios en disputa". *Forum. Revista Departamento Ciencia Política*, 15, 201-215.

Saucedo, C. (2004). "El 'relajo' y el 'respeto' en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar". En Alfredo Furlan, Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García (Coord.). *Miradas*

diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación, 35-51.

——— y A. Furlán (2011). *"Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos" Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar*. Disponible en: http://lab.iiiepe.net/congresonacional/docs/area_17/0799.pdf. Consultado: 20 de diciembre de 2011.

Searle, J. R. (2006). "¿Qué es una institución?". *Revista de derecho político*, (66).

Smith, H. E. (1962). "El concepto de 'institución': usos y tendencias". *Revista de Estudios Políticos*, (125), 93-10.

Thulin, E. y B. Vihelmson (2007). "Mobiles everywhere: Youth, the Mobile Phone, and Changes in Everyday Practices". *Young Nordic Journal of Youth Research*, *15*(3), 235-253.

Verdún, N. y C. Gutiérrez (2014). "Saberes docentes y tecnologías emergentes en la escuela secundaria: Enciclomedia (México, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011)". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 149-159.

La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual

ÁLVARO MORALEDA RUANO
DIEGO GALÁN CASADO
ANA GIMÉNEZ-GUALDO

Introducción

Bajo el prisma educativo, concretamente de la profesión docente, la identidad se asocia a la imagen que un sujeto tiene de sí mismo respecto de su práctica profesional, como proceso orientado a construir un modo propio y concreto de sentirse profesor, al mismo tiempo que le aporta sentido a su ejercicio profesional (Bolivar, 2016). Pese a la claridad conceptual a la hora de entender este proceso, una sociedad del conocimiento, caracterizada por la información e incesantes cambios, debe repensar constantemente la identidad del docente como ejercicio de ciudadanía y desafío inherente a dicho proceso pedagógico. Por ello, el presente capítulo se articula sobre la función del docente en la actualidad, y se comienza contextualizando su función concreta, su código deontológico o los límites de su ejercicio. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la función del docente en el presente, encargado de desarrollar un proceso educativo más allá de la instrucción y el intercambio de información, pues el educador también debe atender a la gestión de la convivencia, al mismo tiempo que educar en valores (Toribio, 2016), circunscrito a las necesidades diversas que presenta el alumnado actual. El uso del conocimiento y la adquisición de competencias adecuadas permitirán desarrollar el modelo centrado en la atención a la diversidad y las necesidades específicas de cada alumno.

La identidad docente y la deontología profesional, dos elementos condenados a entenderse

La identidad ha sido definida desde múltiples enfoques, modelos y perspectivas que abarcan aspectos psicológicos, sociales, culturales y biológicos (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011). Dentro de esa diversidad, podemos concretar el concepto de identidad como el sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo respecto a sí mismo (Erickson, 1977), lo que a su vez resulta un instrumento que orienta las decisiones personales y las trayectorias vitales (Schwartz, Luyckx y Vignoles, 2011).

La identidad docente es un largo proceso de construcción que comienza con la formación universitaria; es decir, con la proyección de la propia persona a partir de la incorporación de saberes especializados que permiten la transición de estudiante a profesor (Bolívar, 2016). Este momento es fundamental, pues, a partir de dicha formación primaria, el futuro docente se empieza a familiarizar con la complejidad de la tarea profesional. Asimismo, no debemos olvidar las casuísticas individuales que generan el acceso a dicha profesión. Saura (2016) establece un conjunto de razones que influyen en la construcción de su identidad. Las notas de corte para acceder a la formación docente (no excesivamente altas), la salida profesional alternativa en la educación secundaria por parte de muchos profesionales inicialmente ajenos al ámbito educativo, o la percepción de la enseñanza como un *modus vivendi* relativamente estable, generan la construcción de una identidad, en ocasiones, alejada de la propia vocación docente.

Continuando con las reflexiones de Saura (2016), la identidad docente también se construye y comprende en función de la adscripción laboral. No actúa de la misma manera un docente en determinado centro de titularidad privada o concertada, que en otro de carácter público, donde el ideario de la propia institución influye de manera significativa. Además, otros aspectos, como el hecho de formar parte del cuerpo funcionarial o en régimen de interinidad, son significativos a la hora de configurar el perfil profesional.

Otra realidad íntimamente relacionada con la identidad docente es la deontología de la profesión educativa. Hablar de deontología es referirnos a buenas prácticas o buen hacer dentro del ejercicio de determinada profesión. En el campo de la enseñanza, y a lo largo de los últimos veinte años, diversos colectivos han intentado asumir esta dimensión ética de la profesión mediante la elaboración de diversos códigos morales, aunque sin el protagonismo deseado (Jover y Ruiz, 2013).

A pesar de ello, existe un enfoque poco abordado pero fundamental que dificulta el comportamiento profesional eficiente. De Vicente (2016) refiere que, ya de inicio, la propia legislación aborda de manera superficial la función docente, sin establecer una trayectoria profesional atractiva y estimulante, a pesar de ser el principal factor de calidad educativa. A su vez, Coba (2016) recuerda que el ejercicio profesional debe desarrollarse con el apoyo de otro profesor ya experimentado, que facilite no solo el nuevo conocimiento de las características del centro sino también del alumnado y las estrategias de trabajo. En esta línea, el mismo autor refiere la necesidad de ofrecer, por parte de la administración, estímulos para satisfacer al docente y favorecer su mayor y mejor rendimiento laboral. Un ejemplo es la formación permanente, actualmente más encaminada a la acumulación de puntos para obtener sexenios que a la mejora del quehacer profesional, lo cual en líneas posteriores abordaremos con más detalle, sobre todo en lo relativo a la atención a la diversidad y las necesidades específicas del alumnado.

El replanteamiento de la formación inicial es una consideración para mejorar la práctica educativa. Valle y Manso (2016) inciden en la importancia de preguntarnos sobre las metodologías más adecuadas o los programas idóneos para la adquisición del perfil competencial. También es importante replantear el sistema de prácticas actual, en ocasiones muy orientado a la observación, pero con evidentes carencias desde una óptica participativa. El debate sobre alternativas, como el MIR educativo, ha sido una propuesta de análisis en ámbitos políticos y educativos (Fernández, 2016) para conseguir

su reconfiguración y mejora, a pesar de no terminar con una alternativa viable a un proceso obsoleto y poco profesionalizante.

Por último, no debemos olvidar la necesidad de reconocer socialmente al docente. En la actualidad son múltiples las evidencias que inciden en el hecho de que el maestro es un factor fundamental e imprescindible (Manso y Valle, 2016). Por ello, resulta necesario recuperar su consideración y reconocimiento para conseguir el éxito de un sistema tan necesario y decisivo como es el educativo.

Los límites en la profesión docente

La educación tiene serios problemas a la hora de evidenciar sus límites reales, de ver hasta dónde llegar, y las causas que cercan este fenómeno. El principal inconveniente se asocia a que, dentro de un orden lógico y razonable, por un lado, hay tendencias que deciden ampliar esas fronteras, y, por otro, están las que se encargan de estrecharlas más. Pese a no entrar a debatir este dilema, puesto que su magnitud supondría un estudio como tal, hacemos una breve referencia a ello para resaltar la complejidad que implica el establecimiento de líneas divisorias.

Hablamos en plural en lo relativo a estas fronteras, ya que, apoyándonos en el paradigma complejo de Morin (1994), intentamos combinar el simplismo puro y el holismo, considerando que no existe una única línea divisoria que marca el contorno, sino que este está determinado por múltiples barreras que, en conjunto y nunca por separado, delimitan el asunto.

En este camino, es básico reconocer los límites para sortear baches, obstáculos o señales que apuntan hacia una dirección distinta de lo que nosotros entendemos por la identidad del docente. Por encima de todo, para prevenir malentendidos en este misterioso e importante aspecto, es obligatorio trabajar sobre la base de la prudencia.

En investigación se suele prescindir de este punto, apartándose u obviándolo. Esto ocurre porque definir los límites es un trabajo laborioso asentado en una base multidisciplinar, y también porque, en el caso de definirlos, se compromete el albedrío con que se habla sobre educación. Para escapar

de este error, consideramos indispensable entrar en un periodo en el que —con un método riguroso, que salve ambigüedades o interpretaciones individualistas— expertos en diversas disciplinas analicen los límites de la educación, cada uno desde su perspectiva. Su posicionamiento, junto con una reflexión crítica consensuada mediante debates científicos, hará que entre todos podamos concretar este tema.

Para el investigador educativo no todos los medios son lícitos para alcanzar los objetivos; por fortuna, existen derechos humanos que no deben ser quebrantados para no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de personas (Tójar y Serrano, 2000). Es incuestionable que toda educación posee ciertos límites. Por ello, presentamos sucintamente nuestra consideración sobre los principales límites que cercan la educación emocional.

Límites éticos

La dimensión ética es una rama que genera gran preocupación en educación emocional, en especial en épocas en que asoman evidencias sobre la subversión moral. Es primario que construyamos una educación que no genere vacíos morales; de ahí que sigamos la recomendación de Cardona (2005) sobre el porqué de encarar la ética: "…escribo y hablo de ética, porque deseo que muchos —todos, si es posible— piensen y vivan éticamente" (p. 35). Al mismo tiempo, debido a que el hombre no puede desligarse del plano ético, en la profesión docente la formación nunca debe darse alejada de la moral del educando, lo que en la práctica exige la encarnación de dichas palabras en el ejemplo (Freire, 1997).

Importante es el hecho de distinguir entre una educación ética y una ética educativa. Dentro de la segunda propuesta, es latente el vínculo entre ética y educación, por lo que podemos hablar de una condición moral en la acción educativa, donde el profesor, además de enseñar unos contenidos, constituye una realidad moral (Bárcena, 1994). En lo referente a dicha ética pedagógica, hay que mostrarse verdaderamente cautos, ya que no olvidemos que en educación no se trabaja con objetos, sino con sujetos altamente

influenciables. Por ello, nuestras acciones como docentes pueden afectar de forma significativa la visión moral de los alumnos.

Cuando el profesor aborda contenidos de índole subjetiva o personal, su actitud se ve atravesada por las emociones, y esto acrecienta la incertidumbre en cuanto al juicio moral. Por ello, insistimos en la importancia de la prudencia por parte del colectivo docente. Esta prudencia cargada de valor moral, en la línea de la *phrónesis* aristotélica y de la *prudentia* tomista, es concebida por Millán-Puelles (1996, 2002) como la rectitud moral de la intención, como la virtud de aplicar principios morales absolutos, incondicionados a circunstancias variables, que, al variar, varía también su aplicación. No obstante, por ser un concepto complejo precisa diversos aspectos, como que esto no implica que el contenido dependa exclusivamente de las circunstancias, o que sea una virtud intelectual al partir del entendimiento y no de la voluntad ni del apetito sensible.

La etimología de la palabra sabiduría, análoga a la de prudencia en la lengua griega, prueba claramente que entendemos por esta palabra la prudencia, la cual salva en cierta manera a los hombres (Aristóteles, 1987, p. 206).

La ética emanada de leyes no presenta excesivas complicaciones para la mayoría de la gente, ya que, por estar impuestas, muchos se someten y las acatan sin preguntarse si es lo correcto. Saltando, pero en ningún caso olvidando, la epifanía moral que pueda causar a un profesor reflexionar sobre el carácter ético en la legislación educativa, nos centramos en los principios individuales o creencias, trama sensible y a su vez esencial.

Esto se debe a que un docente no puede subsistir únicamente con normas, por la singularidad de cada aula y cada momento, no siempre acordes con lo promulgado en dichas normas. De ahí, que el profesional de la enseñanza aluda a la dignidad humana, a la integridad moral, a la reciprocidad, a la honestidad, a la imparcialidad o al compromiso de servir (Sanches, 2008). Dichas dificultades se proyectan en el tránsito a la práctica. La infinitud de factores que engloban la educación hace imposible presentar una ética libre de coyunturas socioculturales. El profesor debe lindar con

esas complicaciones intentando superarlas cuando emite juicios de valor en el aula considerando cada acto desde la ética.

Asumiendo la docencia como una función vocacional destinada a seres que poseen dimensión ética, se puede entender como una labor ética (Cordero, 1986). De hecho, sería lógico presuponer que las personas dedicadas a ello posean un carácter ético acorde con su quehacer. Sin embargo, esto no se cumple en ninguna profesión, ya que, si pudiéramos asumir el mito del buen salvaje sobre la bondad humana por naturaleza (Rousseau, 2005), cada profesional dispondría en esencia de las actitudes éticas suficientes para hacer un buen uso de su labor. Solo deberíamos apuntar al imperativo categórico kantiano para solventar el asunto de la ética profesional, ya que cada docente actuaría en función de que sus actos se conviertan en leyes universales, sin necesitar justificación externa (Kant, 2009).

Pero, sin rebatir la idea rousseauniana de bondad como atributo intrínseco del ser humano, ni que la razón pura es pura por separarse de todo contexto, solo el hecho de que el profesor se pueda desviar, más fácilmente cuando estamos envueltos por emociones, al interferir y subvertir en la racionalidad instrumental (Elster, 2004), hace inviable que podamos regirnos exclusivamente por nuestra iniciativa.

El deber ético del educador debe englobar la ética normativa emanada de lo social y de los principios éticos individualistas. No obstante, el docente no puede construir sus principios derivando del deber ser (Moore, 1959). Lo bueno no es lo deseado, lo bueno es lo bueno, ya que en muchas ocasiones lo deseado no es lo verdaderamente bueno. El colectivo de la enseñanza debe tener muy en cuenta que no puede hacer ética de un hecho concreto, y no debe incurrir en esa falacia naturalista.

Debemos tener presente la afirmación de Juvenal (2010), *maxima debetur puero reverentia*; es decir, al niño se le debe el mayor de los respetos. Supongamos que un alumno, tras la pérdida de un familiar o tras enterarse del divorcio de sus padres, llega desconsolado al colegio. Sin obviar la profunda dependencia emocional de los niños a sus padres (Spock, 2002), nadie vacilará en pensar que lo ético sería que el docente actuase como un

referente emocional y consolase al niño mediante un abrazo o cualquier otra prueba de afecto. Inclusive, sin argumentos basados en la ética, y con criterio para no incurrir en desvirtuaciones de esta idea, como que el fin justifica los medios, nos escudamos en la máxima latina de corte legislativo, *quod est necessarium est licitum*, lo que es necesario es lícito.

Es interesante enlazar lo dicho con el pensamiento de Noddings (1992) en torno al cuidado (*caring*), donde aparece la atención receptiva del cuidador (*engrossment*), actitud que en los últimos años se ha asociado al concepto de empatía, a pesar de que los fines primarios del término iban más encaminados a la moralidad que al sentimiento. Apoyándose en la psicología humanista, Rogers (1980) entiende la empatía como la percepción con precisión de la estructura interna del otro y de los componentes emocionales y con el mismo significado que da el otro, sin perder la condición de "como si" (p. 157). Etimológicamente, empatía parte del vocablo griego antiguo, formado εν, en el interior de, y πάθος, sufrimiento, lo que se sufre. Es la capacidad de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. La percepción que por lo general se tiene, y no solo por parte de los alumnos, es que la docencia no es lo suficientemente empática con ellos, y raya en la despersonalización. Sin embargo, el profesor empático, además de estar más motivado y animado, genera un aprendizaje constructivo y la posibilidad de cambio sobre dicha apreciación del alumnado (Rogers, 1980). La empatía anula la alienación, ya que el receptor se siente parte de la humanidad (Tausch y Hüls, 2013).

Aceptación, empatía y consideración positiva son las condiciones necesarias y suficientes para el crecimiento humano. La receptividad de las personas se ve incrementada por las emociones, a diferencia del racionalismo, que nos aleja de la moral empática (Slote, 2013). Estas ideas no pretenden ser un ataque al racionalismo, muy útil en otras situaciones, pero lo cierto es que, si socavamos las emociones con el racionalismo epistemológico, el sentido de la vida se ve muy reducido.

El maestro, en ningún caso, debe debilitar los vínculos humanos, frágiles en la sociedad y en la escuela, situación que Bauman (2006) apoda amor

líquido del posmodernismo, donde la falta de calidez y cohesión impera en las relaciones interpersonales. A su vez, esto hila tangencialmente con la visión de Derrick (1982), que circunda en torno a la enseñanza como una amalgama entre la vuelta a la pedagogía clásica y el aspecto realmente trascendente en esta argumentación, la huida del escepticismo educativo, desde una visión humanística, al ser necesario que se asuma una lógica interna en lo atinente al sistema de valores y capacite al hombre a ser hombre con un desarrollo integral.

El sincretismo de valor y educación es inexorable, la educación en sí misma es un valor que desarrolla valores, y estos son, además, el fundamento de la educación (Touriñan, 2008). Los valores posibilitan el encuentro y la madurez de la personalidad humana, por lo que deben considerarse virtudes (López, 1999). A su vez, existen numerosas evidencias que hacen irrebatible la premisa sobre la imperiosa necesidad de que toda población se eduque en valores (Ibáñez-Martín, 1975). Por tanto, es razonable pensar en acercar a los alumnos hacia el área de los grandes valores (López, 2003). En este caso, el docente debe actuar en consecuencia por ser una de sus labores pedagógicas enseñar a degustar los valores de la ciudadanía (Cortina, 1997).

Sin entrar a desarrollar más este aspecto, pasa a ser de obligado cumplimiento salir del escepticismo que se rige por la mentalidad vulgar y el carácter inquisitivo (Ibáñez-Martín, 1974), así como la desconfianza y el relativismo educativo (Barrio, 2011). Con todo ello, debemos tener claro lo que es lícito y lo que no lo es, y tranquilizar a la población que, tras la rotura de barreras morales, pone en entredicho cualquier acto por parte del profesor.

Para solventar este asunto, al igual que en la medicina o en la abogacía, la enseñanza se ampara en la deontología profesional, más concretamente en el código deontológico educativo,[1] entendido como el orbe normativo

[1] Véase Jover (1991), donde se afronta el tema sobre la deontología profesional docente que, a diferencia de otras disciplinas, no es algo patente, sino un código subrepticio que el profesorado mayoritariamente suele considerar.

vinculante al profesorado sobre lo que se debe realizar y lo que no, independientemente de que traiga consecuencias positivas o negativas. Al existir el problema en distinguir al docente del investigador, en especial en estudios superiores, debido al ya mencionado dualismo indivisible clase-laboratorio, cabe aclarar que, cuando acudimos al deber del profesor, hacemos hincapié y nos referimos esencialmente al desempeño del docente en el aula.

Asimismo, teniendo en cuenta que complementa y no contradice, hay que acordarse de la parte teleológica que fundamenta la educación en la búsqueda de lo mejor para la mayoría, aspirando ampliarse al bien de todo educando; pretendiendo, en la línea del aquinate o de la filosofía política de Maritain (1977), acercarnos al concepto teórico del bien común (Millán-Puelles, 2002) como virtud moral; en este caso, en la comunidad educativa, supeditando el ser a dicho bien para preservar la dignidad humana, pero que a su vez no excluya al bien individual, el cual puede no ser la participación del bien común.[2]

Límites físicos

Aunque no se aborde por extenso la dimensión física, no es por tildarla de baladí. Ciertamente, partiendo de la raíz etimológica *physikós*, desatender la corporeidad del educando conlleva alienar su singularidad y obviarlo como ser que nace y crece. Bajo el prisma de la atención individualizada del estudiante, su idiosincrasia será de naturaleza cognitiva, volitiva, afectiva, pero también, física.

La trascendencia de este plano es una realidad no solo educativa sino también histórica, en cuanto existe un código no escrito socialmente establecido sobre los límites físicos, tanto o más determinantes y meritorios que el resto. En cuanto a los límites, debemos apelar también a los de naturaleza

[2] Véase Forment (1994), que despliega con acierto, y de manera sucinta, la visión de Millán-Puelles (1996) sobre la esencia del bien común, sus principales atributos y su relación con el respeto a la persona.

psicofisiológica. Sospechamos que, en lo concerniente a la dimensión física, no es preciso explayarnos sobre los límites de la educación.

En este caso, las limitaciones vienen determinadas, en esencia, por dos factores. Por un lado, la condición corporal del grupo; es decir, cómo se encuentra físicamente el grupo y si, el conjunto o un miembro, muestra alguna particularidad o limitación motriz. Y, por otro, la edad, ya que en un nivel antropológico, el desarrollo físico no varía excesivamente en el ser humano, siguiendo un patrón estable en niños y niñas. Por tanto, la educación, al igual que cualquier otra acción, debe ser cuidadosa a la hora de planificar contenidos y actividades, asegurando la factibilidad en cuanto a sus características físicas. Así, sería una tropelía que un sujeto con una pérdida total de la visión tenga que realizar un ejercicio en el que se pida identificar visualmente las emociones en personas, cuadros o imágenes. Tanto los docentes como la propia institución deben partir del acondicionamiento físico para atender necesidades educativas derivadas de, por ejemplo, dificultades motoras o sensoriales, que exijan posibilitar y facilitar el acceso físico y comunicativo al alumnado, para una atención más ajustada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero los límites de la educación, sabemos actualmente, no se enmarcan únicamente entre las paredes de la escuela sino, cada vez más, fuera de ella, o al menos en determinadas etapas educativas se complementan. Esto ha producido un cambio significativo no solo en la identidad docente sino también en la difusión de los límites físicos educativos que pueden obstaculizar los procesos normalizados de enseñanza.

En este sentido, la función docente se ve encauzada hacia un paradigma de virtualización del conocimiento, y de construcción colaborativa de este por parte del alumno que le otorga, a su vez, mayor protagonismo. El docente pasa entonces a un plano complementario, que no de menor relevancia, y se gesta como guía necesario en estos procesos educativos mediatizados por las TIC.

La digitalización de la enseñanza a través de la tecnología móvil o las computadoras (ordenadores), conlleva desafíos, oportunidades y riesgos

que el docente debe asumir, en aras de una enseñanza del siglo xxi. Del estudio de Ángel, Valdés y Guzmán (2017) se desprenden, como desafíos: el tema de la técnica relacionada con el conocimiento y el uso de la tecnología; la estrategia didáctica que se ve ampliada y mejorada a través de la interacción del alumnado con un lenguaje más diversos (oral, audiovisual y gráficos), y el contenido temático, que hace referencia a la elección entre el contenido curricular y su enseñanza a través de la telefonía móvil. Entre las oportunidades, Ángel *et al.* (2017) destacan la motivación como el principal atractivo que provoca en los alumnos la concepción gamificada del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos (lúdico, dinámica).

Límites psicológicos

Por otro lado, es imposible descuidar los procesos psicológicos que, gracias a estructuras mentales, posibilitan el aprendizaje. Sea la educación que sea, viene limitada por el desarrollo cognitivo[3] de los educandos. Lo ilustra el que, en la asignatura de física, para la enseñanza sobre los postulados de Bohr acerca de la estructura atómica y la mecánica cuántica se tengan que dar dos condiciones: que los alumnos posean conocimientos básicos sobre la materia y la energía, y que tengan un desarrollo cognitivo suficiente para poder entender teorías con un alto nivel de abstracción y complejidad.[4]

Un objetivo dentro de la psicología infantojuvenil —e incluimos aquí toda disciplina que trabaje con niños— es comprender el desarrollo evolutivo de estos y sus relaciones con los demás (Bowlby, 2003). Insistiendo en los procesos madurativos, no cabe duda de que el desarrollo en el ser

[3] Para conocer más detalle, véanse las teorías clásicas de Piaget (1987) y Vigotsky (1979), autores más recientes (muchos basados en el constructivismo pedagógico, y considerándose ellos mismos neopiagetianos o neovigotskyanos), como Bruner (2008), Halford (1993) o Turner (1975), o revisiones sobre esas teorías, como en los casos de Demetriou (1988) o Mora (2007).

[4] Anteriormente, hemos acudido a posibilidades psicopedagógicas, como el aprendizaje por descubrimiento y el currículum en espiral de Bruner (1961, 1971) o los organizadores previos y la reconciliación integradora de Ausubel (1978, 1980).

humano es clave para educación. Esta preocupación no debe darse solo en el entorno escolar, sino también en el ámbito social y, en especial, en el familiar, donde debe estar presente el conocimiento de los cambios y el crecimiento del niño (Greenspan y Greenspan, 1989).

Del mismo modo, el docente tiene que considerar que su profesión circula en torno al dualismo grupo-individuo, por lo que es básico atender a las características sociales y personales. Entendiendo la escuela como un lugar eminentemente social, no hay que descartar la importancia de la dimensión o el carácter ambiental de la educación. Si admitimos que el grupo en conjunto posee una identidad propia, es posible que esto en gran medida encauce la eficacia y el ritmo de trabajo del grupo en el aula. Lo social es ciertamente valioso en la enseñanza, y tras una mirada a la sociología vemos su aplicación en la educación, como con el caso de las dinámicas de grupo.

Es obvio que esto conlleva los límites inherentes a un microgrupo (como el aula o la familia) y a un macrogrupo (como la sociedad) que, con esmero por no transgredirlos, podemos encontrarlos en lo relativo a los roles, a la identidad común, a las normas y los valores grupales, a las relaciones en grupos de pares o entre el profesor y sus alumnos, o incluso, a la otra cara de la moneda, la singularidad propia de cada niño.

Esto nos traslada, por último, a la condición particular y exclusiva del ser humano, con la necesidad de entender y atender la individualidad de las circunstancias de cada persona. Esa idea, que ya hemos dejado entrever en el plano físico, se centra en la naturaleza individual, e infiere al concebir la enseñanza como una acción individualizada y no como una cadena de montaje. La singularidad del niño nos obliga a abordar la educación desde un prisma personal, por lo que en cuanto a los límites podemos encontrar todo lo relacionado con las características propias de cada sujeto en todas sus dimensiones.

Por tanto, se dan limitaciones que el docente debe considerar en lo referente a la relación profesor alumno, entre ellas aspectos como la objetividad, la privacidad y la confidencialidad, el grado de intervención e impli-

cación, la propia personalidad e idiosincrasia de los sujetos, el ambiente y sus circunstancias, las aptitudes e incapacidades, y hasta los trastornos o psicopatologías.

El docente más allá de la mera instrucción; individualización y atención a la diversidad como ejercicio de identidad profesional

En la actual sociedad cambiante, mediatizada por la digitalización y las migraciones poblacionales, la escuela se sitúa ante el paradigma de lograr tanto la inclusión del alumnado diverso en las aulas, como la capacitación docente para tal logro. Dado que la diversidad es una realidad social y educativa, las escuelas son cada vez más un reflejo de la sociedad en que vivimos, en la que se pone de manifiesto la diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, y de medios socioeconómicos. Sin embargo, aunque se ha logrado un importante avance en la institucionalización de la atención a la diversidad a través de legislaciones educativas, la creación de equipos especializados y la profesionalización de docentes especialistas, sigue siendo una desventaja para el resto del cuerpo docente, que no concibe como parte de su identidad, compromiso y función, saber dar respuesta efectiva a las necesidades educativas de su alumnado.

Afrontar la diversidad, desde la individualidad docente y el compromiso compartido por el equipo de profesionales que conforman un centro escolar, no debe ser más que parte de la propia identidad y de los principios de acción de la escuela. Afrontarla es tarea de todos, y los docentes tienen la responsabilidad profesional de construir este cambio, en colaboración directa con las familias, el entorno social cercano y las administraciones profesionales y educativas.

Esta asunción de responsabilidades implica cuestionar en la mayoría de las ocasiones la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales que generan temor e inseguridad en el profesorado, pero que pueden desvanecerse si se toman decisiones compartidas. "La experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales ha de ser un proyecto de escuela y

no de profesores aislados" (Blanco, 2004, p. 411). Para ello, es claramente necesario partir de un bagaje formativo de los futuros docentes en los que, como parte de su identidad y compromiso, saber atender a la diversidad y conocer las estrategias y procedimientos para tal fin, formen parte del corpus de conocimiento de la carrera universitaria.

En este sentido, cabe hacer una breve revisión de cuáles son los contenidos de la formación continuada del profesorado, para conocer posibles carencias, necesidades formativas e inquietudes en el contexto de la escuela inclusiva y social del siglo xxi. En esta línea, Shulman (2005) aproximó los principales contenidos del conocimiento profesional docente: i) conocimiento de los contenidos disciplinares, ii) conocimiento pedagógico general (principios y estrategias para la enseñanza), iii) conocimiento curricular, iv) conocimiento didáctico de los contenidos (para su desarrollo en el aula a través de la toma de decisiones y adaptación a las necesidades), v) conocimiento de los estudiantes (básico y necesario en cuestión de estilos de aprendizaje y conocimientos previos), vi) conocimiento de los contextos educativos, vii) conocimiento de las finalidades, valores educativos (regulados por la legislación actual del contexto nacional), y viii) razonamiento pedagógico. Este último está unido a la propia reflexión sobre la práctica diaria que, a la par, cobra sentido en el discurso del qué y el cómo soy como docente, de la identidad e individualidad profesional.

La investigación en torno a los contenidos de la formación continua del profesorado nos ayuda a acercarnos a la realidad de la figura, la identidad y su protagonismo como profesionales de la enseñanza. Por ello, conocer sus expectativas en torno a los contenidos en que dicen formarse o necesitar más formación permite conocer más de esta profesión, de las necesidades, vicisitudes y lagunas existentes para dar respuesta a una escuela diversa y social. En el estudio de Escudero, González y Rodríguez (2018) se analiza la participación y al grado de aprovechamiento que los docentes atribuyen a los contenidos formativos que reciben. Entre aquellos que se evalúan, los que presentan mayor porcentaje de provecho son los contenidos relacionados con las metodologías para aplicar en el aula (88%) y los contenidos

relacionados con las TIC (91%). En tercer lugar aparecen los contenidos disciplinares (81%) y, con porcentajes similares en torno al 80%, contenidos relacionados con características psicológicas del alumnado, diversidad, comprensión y respuesta a la diversidad, clima y gestión del aula y competencias curriculares de la etapa.

A tenor de estos resultados cabría esperar que los docentes en activo se forman y aprovechan los contenidos formativos en materia de diversidad, clima de aula, digitalización de la enseñanza, etc., si bien en muchas ocasiones no se materializan en propuestas de actuación que den cuenta del real aprovechamiento y uso de la formación. Esto no conlleva la profesionalización docente, más que la capacitación en diversas materias que no logran conformarse en la identidad propia para la especialización y la respuesta efectiva a la diversidad del aula y el alumnado. Por ello se sigue precisando, en el día a día, la incorporación de maestros especialistas que complementan, apoyan y muchas veces solventan las necesidades del docente ante la diversidad existente en el aula.

¿Estamos en una escuela que se pretende más inclusiva, pero que no termina de dar respuesta a la diversidad social del aula por esa laguna entre identidad profesional, compromiso y formación especializada? Sea como sea, parte de la profesión docente exige de ese compromiso educativo, social y formativo continuado, que redunde en la mejora de los procesos educativos y la institución, a través de un aprendizaje cooperativo para una mejor comprensión y una respuesta compartida para el logro de objetivos comunes (Blanco, 2004). Si concretamos hacia el ámbito propio de la atención a la diversidad y la circunstancia social del alumnado, cabe mencionar aquellos estudios centrados en analizar la respuesta educativa que se presta en el entorno del aula. En este sentido, Muñoz, López y Assaél (2015) identifican tres categorías:

- Perspectiva individual: Hace mención del trabajo pedagógico con el estudiante desde su individualidad; es decir, la identificación de los estudiantes que presentan necesidades a partir de su diagnóstico, por ejem-

plo, el niño TDAH, la niña PIE —Programa de Integración Escolar—, etc. El resto del profesorado no especialista que no trabaja con estas categorías diagnósticas suele utilizar otras nomenclaturas coloquiales que pueden ser peyorativas o tienden a etiquetar más que a normalizar a este alumnado. A ello se suma el mantenimiento, en muchos casos, de formas de trabajo individualizadas que se suman a la escasa competencia en herramientas y didácticas para dar respuesta a quienes presentan necesidades de apoyo.

- Perspectiva dilemática: En este nivel de mayor aceptación, indagación y compromiso, los docentes se preguntan cómo hacer para responder a las dificultades existentes. Como primera necesidad, se resalta la escasez de tiempo y oportunidades para el trabajo colaborativo, lo que agudiza las posibilidades para poder dar una respuesta efectiva en el aula. A ello se suman las condiciones laborales que complejizan la labor diaria (escasez de recursos humanos, alta *ratio* profesor/alumno…), y el apoyo que reciban de la familia.
- Perspectiva interactiva: La más proyectiva para una educación inclusiva, real porque parte de la potencialidad que tienen los estudiantes con dificultades, asumiendo la función activa que tiene la escuela, el docente especialista o no y la familia en la promoción del sujeto. En este caso, el docente se convierte en protagonista para dar respuesta a las necesidades del aula desde el compromiso profesional y personal, buscando herramientas, estrategias y apoyo profesional para la inclusión efectiva.

La respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado parte de la capacitación adecuada del profesorado para afrontar los retos que plantea el sistema educativo. La formación permanente y continuada es derecho y deber, obligación y responsabilidad de todos los docentes, porque es un eslabón prioritario para la ejecución de propuestas de innovación y actuación que minimicen las dificultades y necesidades del alumnado en pro de una escuela con mayor apertura social. Sin embargo, la formación inicial de los estudiantes, futuros docentes, parece presentar carencias notables

aun en estos estadios que pueden servir de posible justificación ante las reflexiones que venimos trasladando hasta el momento.

En una encuesta con docentes en activo de educación infantil y educación primaria de las especialidades inglés, francés, música, educación física y audición y lenguaje, Herreros (2017) pone en entredicho la formación que se recibe en materia de atención a la diversidad en educación superior. En torno al 68% de los docentes se muestra muy de acuerdo con que la atención a la diversidad debería tener mayor importancia en el plan de estudios. El 30.4%, se muestra de acuerdo. El 76.8% informa que los conocimientos sobre estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas los han logrado en formaciones posteriores a la titulación universitaria, mientras que el 85.7% informa que, durante la universidad, los conocimientos adquiridos han sido eminentemente teóricos. El 71.4% de los docentes afirma haber asistido a cursos y seminarios de formación para mejorar la respuesta a la diversidad de su aula, lo que pone de manifiesto el compromiso ético y profesional por su labor. En torno al 40% de los docentes afirma que su formación no es adecuada en referencia a estrategias metodológicas. Asimismo, el 41.1% refiere que tampoco lo es en relación con los recursos y materiales.

Se pone de manifiesto que, pese a una formación inicial docente deficitaria en temáticas de atención a la diversidad y otras dimensiones referidas a la identidad profesional, la mayor parte del profesorado parece tener aptitudes para dar respuesta a las necesidades (Herreros, 2017). Consideramos que la aptitud va ligada a la actitud, que parte a su vez de la identidad y los compromisos propios con la profesión. Angenscheidt y Navarrete (2017) encuentran en una muestra de maestros de las etapas de infantil y primaria que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva, aunque se muestran más contarios a las herramientas y disposiciones reales que existen en los centros educativos para atender a la diversidad; resaltan, sobre todo, la necesidad de más tiempo y capacitación especializada en el conocimiento de las necesidades que cada alumno presenta en el aula.

Lo aquí expuesto en materia de formación, capacitación y actitudes hacia la atención a la diversidad debe hacernos recapacitar sobre la necesaria apertura de la universidad como entidad institucional, adecuando la actual formación de los futuros docentes a la realidad práctica del aula. Un futuro docente no conforma su identidad únicamente en conocimientos teóricos y ejercicios reflexivos y prácticos aislados; se necesita una mayor conexión entre la formación y la práctica educativa y social para el logro de un profesional verdaderamente competente y comprometido. Esto se logrará con un mayor acercamiento universidad-sociedad y sociedad-universidad, que permita conformar una identidad docente más completa, pragmática y atenta a la diversidad y las necesidades del contexto educativo, que nos aleje de las oportunidades discursivas que se quedan en las aulas de formación, en pro de una profesión docente en la práctica y desde la práctica.

Se trata de superar el enfoque encorsetado teórico por uno más crítico y reflexivo para capacitar a los docentes para la toma de decisiones, la práctica cooperativa y colaborativa, y para buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas inherentes a la escuela, de modo que se logre un profesorado más tolerante, flexible (Sales, 2006) y capaz de enfrentarse a los retos educativos y sociales que se ponen de manifiesto en el aula con los alumnos, y en el centro con las familias y el entorno social que las rodea. En temas de diversidad, la individualidad no es efectiva; tanto la formación como la actuación en respuesta a la diversidad es un elemento colectivo, mediante las ayudas pedagógicas de los alumnos, profesores, profesionales, familias y comunidad (Durán y Giné, 2017).

El discurso nos recuerda que la tarea docente no es fácil (Prieto, 2008), más si cabe: exigente, cambiante, práctica, y exige una constante reflexión y crítica de la propia práctica para encaminar las acciones que den respuesta a las necesidades que emergen en el día a día. Rescatando interrogantes que planteó Castillo (2016) sobre, precisamente, la praxis docente, ¿está listo el docente para atender y dar una respuesta ajustada y efectiva a las necesidades y la diversidad del alumnado?, ¿qué se necesita como maestro

del siglo xxi?, ¿cómo se atienden las demandas sociales?,¿cómo se logra un docente inclusivo? A estas, sumamos otras, como: ¿qué otros aspectos conforman la identidad docente en una sociedad plural que se manifiesta en el aula y en la que suceden conflictos y situaciones que atentan contra la convivencia y clima del aula?, ¿cómo son y deben ser la actitud y la aptitud docente en la sociedad del conocimiento fuertemente digitalizada?

En respuesta a la reflexión en el contexto de las situaciones y fenómenos que enturbian el clima de convivencia, como es el caso del acoso escolar entre iguales (*bullying*) y ciberacoso (*ciberbullying*), emerge la necesidad de ahondar en el tema del profesorado, su actitud, función y responsabilidad ante estas situaciones. Aun el bagaje de conocimiento en esta problemática exige mayor profundidad, que de nuevo se remonta a la formación inicial y permanente, en aras de conformar una parte de la identidad docente como mediador y gestor de los conflictos escolares.

La escuela inclusiva y el docente tienen una función activa ante el acoso escolar. Mayorga y Madrid (2010) proponen en su discurso una manera de actuar del profesional a través de un conjunto de estrategias, como: i) la sensibilización (a escala de aula y de centro, si la situación encontrada es grave) a través de actuaciones formativas, dinámicas, juegos de roles, debates y dramatizaciones; ii) el diagnóstico y la prevención a través de herramientas y técnicas concretas que permitan identificar roles existentes, causas de la situación y posibles factores desencadenantes; iii) la propia intervención, con acciones puntuales, continuadas de cosecha propia, o que forman parte de un programa de intervención avalado en la comunidad científica y por experiencias previas que dan cuentan de su práctica en otros contextos educativos similares.

En un análisis más actual, Podestá (2019), partiendo de una metodología analítica basada en la metáfora, centra en cinco perfiles de la función docente en la intervención, en concreto, mediante la campaña española *Stop Bullying*. Estas son:

- *El docente como espectador-público*: Parte de la posición individual del docente ante el acoso escolar, centrando la mirada en la identificación de víctimas y agresores, pero sin tener especial protagonismo en la dinámica que se sucede. En esta experiencia, este rol está representado por docenes que no participan de las sesiones, sino que se dedican a la observación con una posición y una actitud lejana que denota ausencia directa de responsabilidad.
- *El docente como juez*: Una posición de profesor que criminaliza la situación de acoso escolar, sin indagar en las problemáticas, causas y factores que pueden explicarlo. Aparecen como docentes acusadores, que se molestan por estas situaciones, de manera que la mirada se sitúa en el comportamiento de agresores y víctimas, a partir de un juicio superficial, crítico y acusatorio.
- *El docente como jardinero*: Con la metáfora del centro como jardín, el docente se presenta aquí como aquel que trabaja en las actitudes de los estudiantes, interviene trayendo materiales para trabajar, colaborar y sacar adelante la situación. Aquí la posición docente es clave en el acoso para evitar que se propague y se mantenga la situación.
- *El docente como puente*: A través de una metáfora basada en un equipo senderista, el docente aparece como el puente de conexión entre los estudiantes, comunidad educativa y equipo interventor, construido su personaje sobre el conjunto de factores que determinan la posible acción y las dificultades que pueden surgir. En este caso son parte de la intervención.
- *El docente como aliado*: Se presenta como metáfora un problema social que es resuelto a través de un grupo de personas a las cuales afecta, delegando funciones y responsabilidades según cada uno a la par que se colabora para fortalecerse como grupo. Aquí la participación docente ante el acoso escolar es como interventor dentro de un problema que se concibe como de todos, a disposición para actuar en su resolución y como parte de un problema tanto individual (de los implicados como víctimas y agresores) como social (parte del contexto social).

Esta visión de la posición docente a través de cinco metáforas nos permite comparar con otras realidades que se dan en la práctica diaria en centros educativas de enseñanza básica primaria y secundaria, donde en ocasiones los docentes derivan responsabilidades hacia los profesionales de la orientación que, desbordados en sus obligaciones, no logran más que atender las situaciones más urgentes, en detrimento de una prevención primaria.

En una aproximación empírica a las prácticas docentes y el fenómeno acoso (*bullying*), Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez (2018) analizan la influencia y la relación entre las prácticas no permisivas de la violencia (PDNP), aquellas otras que involucran a la familia (PDIF), el clima social escolar, la empatía y el acoso (*bullying*). Los resultados muestran que ambas prácticas docentes se correlacionan de forma negativa con la violencia entre iguales, y de forma positiva con la empatía y el clima social escolar, hecho confirmado con modelo de ecuaciones estructurales (EQS).

Esos resultados ponen de manifiesto que, cuando los docentes no solo se implican en la resolución de problemas de acoso a través de prácticas que pretenden eludir la violencia, sino implican además a las familias, las garantías de éxito en la reducción significativa de probabilidad de acoso son mayores. En el acoso escolar la responsabilidad y la labor docente se difuminan cuando a ello se suman las TIC, que amplían los escenarios y las oportunidades para el acoso y su extensión a cualquier personal, lugar y de forma más permanente en el tiempo. Y es que si en el contexto de la diversidad y las problemáticas que afectan a la convivencia la identidad docente debe estar claramente definida, como sus competencias y actuaciones, la era digital trae consigo una disparidad y una amplitud de posibilidades que exigen la actualización constante y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Aquí, la función docente sobrepasa la mera institución para formar parte de un mundo digital no solo amplio y diverso, sino también en constantes evolución y transformación. De ahí también que las legislaciones educativas de los últimos años hayan incorporado la competencia social también en el corpus de competencias para el docente y el alumnado.

Esta era digital en que nos encontramos ha forzado el repensar del trabajo docente en el aula y el contexto educativo (Viñals y Cuenca, 2016), que ahora trasciende los espacios y tiempos de la escuela tradicional. La digitalización ha transformado las formas de aprender y, por ende, las formas de aprendizaje se han visto obligadas a acomodarse a estos cambios. En este proceso, son muchos los docentes que han decidido renovarse hacia el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mientras otros se han mostrado más reticentes. En esa transformación necesaria, el docente ha pasado de ser el poseedor y transmisor del conocimiento, a modo de discurso bidireccional, a convertirse en "organizador, guía generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor" (Viñals y Cuenca, 2016, p. 110).

Si bien, este cambio en la identidad debe sustentar una pedagogía transformativa, orientada al desarrollo de un espíritu crítico reflexivo y de cambio personal que haga del profesorado un colectivo activo en el diseño de nuevos escenarios de aprendizaje electrónico (*e-learning*) de calidad para los estudiantes (Cela-Ranilla, Esteve, Esteve, González y Gisbert-Cervera, 2017). Esto implica la modificación de objetivos, contenidos, ajustes de tiempos, nuevos métodos y metodologías y medios, cada vez con más posibilidades (Domínguez, 2011).

Cabe mencionar un último elemento para finalizar este apartado. Y es la función social del docente, ya que, entre sus características identitarias, es también un agente social, un transformador que debe transmitir valores a los estudiantes que les sean útiles para desenvolverse en la sociedad a la cual pertenecen y ejercer como ciudadanos (Prieto, 2008). Un desempeño que, según Robalinos (2005), debe seguir partiendo de una visión en constante renovación e integral para articular acciones significativas entre los diferentes agentes del contexto educativo, ligado al entorno social que demanda de nuevos ajustes y respuestas diversas, adaptadas para promover aprendizajes, competencias y habilidades para la vida, lo que, como fin último, es la finalidad de toda acción profesional del maestro.

En síntesis, hemos esbozado un conjunto de ideas relacionadas con la posición, la identidad, la cultura y la función docente en una escuela, que debe trascender la mera instrucción para ser una escuela atenta a la diversidad y posicionarse como eje de una sociedad en constante cambio y altamente digitalizada. "Avanzar hacia culturas más inclusivas en todo centro educativo es un proceso que lleva tiempo, ya que sería el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte de los docentes" (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 242).

Se adiciona el reto de adquirir conocimientos y actitudes digitales para motivar al alumnado a construir de forma activa y crítica el conocimiento mediado por las TIC (Viñals y Cuenca, 2016) y conseguir que su identidad social sea construida de manera eficiente a través de la labor profesional.

Apuntes finales. Las competencias profesionales como perfeccionamiento de la profesión docente

Tal como se desprende del presente discurso, la identidad profesional del docente ha pasado, y en ocasiones, continúa pasando, por una etapa de crisis, definición, redefinición, a consecuencia de los cambios sociales actuales, la virtualización del conocimiento y la existencia de límites que hemos tratado de descifrar. Es un constructo complejo y una realidad poco objetiva, que se va resituando en los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014), en evolución constante.

La identidad docente, profesional, ética y laboral es resultado de un largo proceso que hemos tratado de enmarcar en este capítulo, a tenor de que estas reflexiones sean fácilmente reflexionadas por otros derroteros, en años posteriores. Así, el análisis de las competencias profesionales de los docentes pone de manifiesto que estas se constituyen como elementos conformadores de la identidad profesional y ética, reflejo del quehacer diario orientado a un modelo educativo que tiende al desarrollo de habilidades para la vida. En la educación obligatoria, Martínez-Izaguirre, Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2017) clasifican dos tipos de competen-

cias: las *competencias clave* (asociadas a funciones y tares del profesorado en la educación básica) y las *competencias genérico-transversales* (ligadas a finalidades educativas). Entre las primeras se engloban la competencia de planificación y gestión educativa, la gestión e implementación curricular, la evaluación y la orientación y tutoría. Entre las segundas las relacionadas con aprendizaje, investigación y desarrollo, ética y compromiso profesional, coordinación docente, gestión emocional y creación de climas de confianza y comunicación para la comunidad educativa.

A tenor de la presente reflexión, nos interesa resaltar brevemente las relacionadas con identidad, ética y compromiso profesional, como aquellas otras que se materializan en la respuesta a la realidad diversa y social de la escuela actual.

La competencia ética y el compromiso profesional indican la actuación responsable, ética y profesional en las tareas de gestión y educación, respetando la normativa y el sistema de valores como democracia, equidad, respeto a los derechos y aceptación de las diferencias. Entre las dimensiones que la materializan cabe señalar el desempeño responsable de la profesión, el desarrollo integral del alumnado, el compromiso con la propia profesión y la motivación por la tarea docente, o el compromiso social.

Por su parte, la competencia en orientación y tutoría abarca las dimensiones de atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado, la coordinación docente para atender a esas necesidades, la inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y la promoción y el desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa.

Esto deja entrever que, si estas dimensiones de actuación conforman las competencias de la profesión docente, todas ellas, o al menos en gran parte, deben materializarse a lo largo del recorrido profesional para adecuar la escuela y las finalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje a una escuela más social y adecuada a la expectativas y las necesidades emergentes, como también a una identidad profesional más definida y definitoria. Y, en esta definición y redefinición docente, el propio sujeto tiene un papel prota-

gonista y necesario para transformar escenarios, y para generar momentos de conocimiento e intercambios educativos en un contexto tanto presencial como virtualizado, superando así la encrucijada actual de una sociedad que exige aprendizaje de competencias en el alumnado, pero que no siempre respalda la ingente labor que cada día desarrollan dentro y fuera de las aulas. Pero esto no es solo un asunto individual, propio o, inclusive, de la propia escuela como entidad educadora y socializadora, sino que, como apunta Matus (2013), la identidad se valida en la construcción colectiva, y bajo el amparo de una política educativa atenta a estas reflexiones.

Bibliografía

Ángel, C. J.; Valdés, J. C. y T. Guzmán (2017). "Límites, desafíos y 149-oportunidades para enseñar en los mundos virtuales". *Innovación Educativa, 17*(75), 149-168.

Angenscheidt, L. e I. Navarrete (2017). "Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva". *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243.

Aristóteles (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ausubel, D. P. (1978). "In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics". *Review of Educational Research, 48,* 2, 251-257.

——— (1980). "Schemata, Cognitive Structure, and Advance Organizers: A Reply to Anderson, Spiro, and Anderson". *American Education Research Journal, 17*, 3, 400-404

Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación.* Madrid: Editorial Complutense.

Barrio, J. M. (2011). *La gran dictadura: anatomía del relativismo*. Madrid: Rialp.

Bauman, Z. (2006). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, R. (2004). "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza, pp. 411-438.

Bolivar, A. (2016). "Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-29.
———; Domingo, J. y P. Pérez (2014). "Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain". *The Open Sports Sciences Journal, 7,* Suppl-2, M4, 106-112.
Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
Bruner, J. S. (1961). "The Act of Discovery". *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
——— (1971). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.
——— (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, D.L.
Castillo, J. R. (2016). "Docente inclusivo, aula inclusiva". *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(2), 264-275.
Coba, E. (2016). "Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La administración educativa". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.*), La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 125-132.
Cordero, J. (1986). "Ética y profesión en el educador". *Revista Española de Pedagogía, 44*, 174, 463-482.
Cardona, C. (2005). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
Cela-Ranilla, J. M.; Esteve, V.; Esteve, F.; González, J. y M. Gisbert-Cervera (2017). "El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 403-422.
Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
Demetriou, A. (Ed.) (1988). *The Neo-piagetian Theories of Cognitive Development: Toward an Integration.* Amsterdam: North-Holland.
Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Encuentro.
Domínguez, R. (2011). "Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información". *Eticanet*, 11, 179-195.

Durán, D. y C. Giné (2017). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

Elster, J. (2004). "Emotions and Rationality". En A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Ed.), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press, pp. 30-48.

Erickson, E. (1977). "La identidad psicosocial". En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. v, España: Aguilar.

Escudero, J. M.; González, M. T. y M. J. Rodríguez (2018). "Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?". *Educación XX1, 21*(1), 157-180.

Fernández, M. J. (2016). "¿Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado?". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 73-83.

Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Greenspan, S. I. y N. T. Greenspan (1989). *First feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child*. New York: Penguin Book.

Halford, G. S. (1993). *Children's understanding: The Development of Mental Models*. New Jersey: Erlbaum.

Herreros, L. (2017). "La formación del docente ante la diversidad en su aula". En R. Moreno y A. Tejada (Coord.), *Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa*. Andalucía: La Ciudad Accesible, pp. 155-184.

Ibáñez-Martín, J. A. (1974). "La manipulación y el hombre contemporáneo". *Revista de Estudios Políticos*, 195, 209-220.

——— (1975). *Hacia una formación humanística. Barcelona*: Herder.

Jover, G. (1991). "Ámbitos de la deontología profesional docente. Teoría de la Educación". *Revista Interuniversitaria*, 3, 75-90.

——— y M. Ruiz Corbella (2013). "El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades". *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas,* 43, 113 – 131.
Juvenal, D. J. (2010). *Sátiras.* Madrid: Alianza Editorial.
Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro, D.L.
López, A. (1999). *Manual de formación ética del voluntario.* Madrid: Rialp.
——— (2003). *El secreto de una vida lograda: Curso de pedagogía del amor y la familia.* Madrid: Ediciones Palabra.
Manso, J. y J.M. Valle (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambios. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 179-182.
Maritain, J. (1977). *La persona y el bien común. Santiago de Chile*: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
Martínez-Izaguirre, M.; Álvarez de Eulate, C. Y. y L. Villardón-Gallego (2017). "Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria". *Revista Iberoamericana de Educación,* 74, 171-192.
Matus, L. G. (2013). "La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?". *Exitus, 3*(1), 77-87.
Mayorga, M. J. y D. Madrid (2010). "La escuela inclusiva ante el acoso escolar". *Revista de Educación Inclusiva, 3*(3), 123-133.
Millán-Puelles, A. (1996). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
——— (2002). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
Moore, G. E. (1959). *Principia ethica*. México DF: Centro de estudios filosóficos, Universidad Nacional Autónoma.
Mora, S. (2007). *Cognitive Development: Neo-piagetian Perspectives.* London: Psychology Press.
Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
Muñoz, M. L.; López, M. y J. Assaél (2015). "Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 14*(3), 68-79.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
Piaget, J. (1987). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México: Siglo XXI.
Podestá, S. P. (2019). "Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar". *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-11.
Prieto, E. (2008). "El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social". *Foro de Educación*, 10, 325-345.
Robalinos, M. (2005). "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PRELAC,* 1, 7-23.
Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being. Boston:* Houghton Mifflin.
Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación.* Madrid: Alianza Editorial.
Ruvalcaba-Coyaso, J.; Uribe Alvarado, I. y R. Gutiérrez García (2011). "Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea". *CES Psicología, 4*(2), 82-102.
Sales, A. (2006). "La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
Sanches, M. A. (2008). *Educar es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
Saura, P. (2016). "Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: Formadores de profesorado". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 31-41.
Schwartz, S. J.; Luyckx, K. y V. L. Vignoles (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer International Publishing.
Shulman, L. S. (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9*(2), 21-30.
Slote, M. (2013). *From Enlightenment to Receptivity: Rethinking our Values*. New York: Oxford University Press.

Spock, B. (2002). *The School Years: The Emotional and Social Development of Children*. New York: Simon and Schuster.
Tausch, R. y R. Hüls (2013). "Students, Patients, and Employees Cry out for Empathy". En C. R. Rogers, H. C. Lyon y R. Tausch. *On Becoming a Teacher*. New York: Routledge, pp. 134-146.
Tójar, J. C. y J. Serrano (2000). "Ética e investigación educativa". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.
Toribio, L. (2016). "Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: la dirección escolar". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 49-57.
Turner, J. H. (1975). *Cognitive Development*. London: Methuen.
Valdés-Cuervo, A.; Martínez-Ferrer, B. y E. A. Carlos-Martínez (2018). "El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares". *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 33-38.
Valle, J. M. y J. Manso (2016). "La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 179-182.
Vicente, F. J. de (2016). "Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: Profesores en ejercicio". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 43-48.
Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, D.L.
Viñals-Blanco, A. y J. Cuenca Amigo (2016). "El rol del docente en la era digital". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30*(2), 103-114.

Sobre los autores

GERARDO ROMO MORALES. Sociólogo egresado de la Universidad de Guadalajara. Maestro en Administración Pública por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), y doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor investigador titular "C". Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Coordinador del Doctorado en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Miembro del SNI, nivel I. (Membresía renovada a partir del 1 de enero de 2020). Ha sido profesor en diferentes universidades de varios países, donde ha impartido materias relacionadas con políticas públicas, sociología de las organizaciones y el análisis institucional, en licenciatura y posgrado. Sus proyectos actuales de investigación están relacionados con las instituciones fundamentales de la modernidad: familia, empresa, escuela, universidad, etc. Sus más recientes publicaciones tienen que ver con sociología y políticas públicas desde una perspectiva de análisis institucional. Dirección de correo: gerardo.romo@gmail.com.

SOPHIE AGULHON. Profesora investigadora titular de gestión en el Laboratorio de Economía de Saint-Denis (LED) de la Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia. Está encargada de las relaciones internacionales del polo Gestión de su facultad. Desarrolló un posdoctorado en Gestión en la Universidad de Angers, Francia. Doctorado en Ciencias de los Riesgos con orientación en Gestión de la Escuela Nacional de Ingenieros MINES ParisTech; tiene además dos másteres

del CNAM París en Gestión y Seguros. Sus trabajos de investigación tienen que ver con las teorías organizacionales, el lenguaje y las relaciones gerenciales entre decisiones estratégicas y la esfera operacional a través del concepto de *injonction,* relacionado con las nociones de interdicto y de requerimiento. Sus campos de investigación incluyen la seguridad industrial, la capacitación profesional y la judicatura.

LIDIA FERNÁNDEZ. Licenciada en Educación UBA, Argentina (1962, Diploma de Honor FFy L) Seminarios de posgrado en la línea Psicología y Educación. Doctora Honor y Causa, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Investigadora de categoría máxima en el Sistema Nacional de Investigación desde el primer llamado de la Secretaría Nacional de Asuntos Universitarios (1995). Creadora (1985) y luego titular por concurso abierto de la primera cátedra UBA en Análisis Institucional de la Escuela.

Creadora y directora del Programa de Investigaciones Instituciones Educativas, Facultad de Filosofía y Letras del IICE-UBA desde 1986. Desde junio de 2007(retiro por jubilación), profesor titular consulta de la Facultad de Filosofía y Letras a propuesta del claustro de profesores. Designada por el Consejo Directivo y el Consejo Superior de la Universidad y como tal directora de tesis y de investigaciones en el área.

Directora y miembro de los comités directivos de carreras de posgrado en diversas universidades de Argentina y el exterior. Numerosas publicaciones, investigaciones concluidas, premios y distinciones en el campo de especialidad.

DIEGO GALÁN CASADO. Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía y licenciado en Pedagogía por la misma Universidad. Colaborador Honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado su trayectoria laboral como educador en varios recursos de rehabilitación psicosocial con personas con enfermedad mental y en riesgo de exclusión social desde 2010, y ha desempeñado

actividad docente en el seminario Prisión y Tratamiento, organizado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, profesor a tiempo completo de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Miembro del equipo de trabajo investigador a tiempo total del proyecto I+D+I titulado "Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad". Sus principales líneas de investigación se centran en la Pedagogía Social, donde se destacan ámbitos concretos como la educación en los entornos privados de libertad, la reinserción social tras la excarcelación, la intervención socioeducativa con personas con enfermedad mental y la educación inclusiva, con especial relevancia en colectivos desfavorecidos.

HUGO GARCÍA DÍAZ. Licenciado en Sociología con especialización en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara, donde desarrolla trabajos con enfoque en la recepción televisiva y los lugares de recepción mediática. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara con trabajo en la línea de comunicación, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información en los espacios escolares. Miembro de la Cátedra UNESCO-UNAOC-UNITWIN de Alfabetización Mediática Informacional y Diálogo Intercultural (MILID).

ANA GIMÉNEZ-GUALDO. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria (2011, Universidad de Murcia). Máster en Prevención e Intervención Psicológica en Problemas de Conducta en la Escuela (2015, Valencian International University). Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia (2010) y diplomada en Educación Social (2008) en la misma universidad. Tras cursar los estudios de máster se doctora en Pedagogía (UMU) en 2015, sobresaliente *Cum Laude* con mención internacional. Premio extraordinario de diplomatura y licenciatura en Universidad de Murcia. Tercer premio nacional en Educación Social y Mención de Honor Nacional en la licenciatura. Be-

neficiaria de becas de colaboración departamental, ayudas de iniciación a la investigación y becas de formación predoctoral. Desde 2015 trabaja como profesora en el departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), acreditada como Contratada Doctora por la ANECA y con un sexenio de investigación. Amplia experiencia docente desde 2013 en los grados de educación infantil, educación primaria y máster universitario en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa. Ponente e investigadora en líneas de trabajo enmarcadas en problemas de conducta, atención a la diversidad, violencia escolar, *bullying*, *ciberbullying* y percepción docente en violencia escolar.

YULIANA GÓMEZ ZAPATA. Contadora pública y magíster en Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia, Colombia. Doctora (c) en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora asistente vinculada a la planta de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas del Tecnológico de Antioquia, Colombia. Directora del Grupo de Investigación Observatorio Público y directora editorial de la revista *En-Contexto* de la misma institución. Investigadora asociada en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología –COLCIENCIAS, Colombia.

SUSANA HERNÁNDEZ ARIAS. Estudiante del doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Pertenece a la línea Sujetos de la Educación, Cultura, Organizaciones y Mercados de Trabajo. Maestría en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Sus trabajos de investigación están relacionados con la educación superior, representaciones sociales, identidades profesionales, elección de carrera, trabajo y jóvenes.

ANA HOUNIE. Profesora titular del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Republica del Uruguay, donde es responsable del grupo de investigación Clínica Psicoanalítica y Lazo Social y coordinadora del programa Clínica Psicoanalítica y Fronteras Disciplinares, junto a la doctora A. Bielli. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, en el programa de Investigación

en Psicoanálisis de la Facultad de Filosofía. Sus líneas de investigación principales son: los procesos de construcción de saber en clínica y las dimensiones ética, estética y política de las intervenciones en dicho ámbito. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros e intervenido en múltiples actividades académicas internacionales como conferencista y profesora invitada. Investigadora del SNI. Miembro de la subcomisión de proyectos I+D, CSIC, UDELAR.

GRACIELA MAGALLANES. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación Superior, Universidad Nacional del Comahue. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Profesora titular por concurso en la Universidad Nacional de Villa María. Espacio curricular Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado. Docente responsable de espacios curriculares vinculados a la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María. Integrante del programa "Grupo de Estudios sobre Subjetividades y Conflicto" (GESSYCO) UNVM. Directora del proyecto de investigación Comprensiones acerca del Conocimiento Científico y la Metodología de la Investigación en Estudiantes Universitarios, UNVM. Coordinadora de nodo regional en la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, sede regional Universidad Nacional de Villa María. Directora de publicación e integrante del Consejo Académico de la *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (RELMIS). Investigadora del Centro de Investigación y Estudios Sociológicos sobre las Emociones y los Cuerpos (CIES) —Buenos Aires—. Investigadora categoría II del Programa de Incentivos. Investigadora externa del Centro de Investigaciones y Transferencia Villa María (CIT-Villa María-CONICET). Directora de proyecto Diagnósticos Sociales desde la Creatividad. Metodologías Expresivo-Creativas con Organizaciones Sociales de Villa Nueva y Córdoba (2017-2018). Proyecto de transferencia de resultados de investigación y comunicación pública de la ciencia (PROTRI) del Programa Apropiación de Conocimientos, convocatoria 2017 (PAC-

2017), del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Gobierno de Córdoba. Línea de investigación: Sociología de los Cuerpos y las Emociones y Metodología de la Investigación.

ÁLVARO MORALEDA RUANO. Doctor en Educación y experto en análisis estadístico y metodologías de investigación aplicados a las ciencias sociales. Licenciado en Pedagogía (UCM), 2010, con aporte al Departamento de Teoría e Historia de la Educación (beca de colaboración y colaboración honorífica). Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía (UCM), y doctor en Educación (UCM) en 2015, sobresaliente *Cum Laude* y premio extraordinario de doctorado. Desde 2013 posee experiencia docente en universidades (grado infantil y primaria, y máster en ELE, secundaria, dirección), en las líneas de inteligencia emocional y métodos de investigación estadística educativa, así como cargos de gestión, como la actual Secretaría Académica en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Ponente e investigador enmarcado en la línea del desarrollo competencial de la inteligencia emocional en diversas áreas. Posee una interesante trayectoria en publicaciones científicas y pertenece a grupos de investigación financiados externamente.

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO. Doctor en Filosofía de la Educación (Ph. D.) por la Universidad de Nuevo México, en EEUU, y maestro en Artes de la Administración Educativa por la misma universidad estadounidense. Profesor investigador titular C con 46 años al servicio de la Universidad de Guadalajara en las áreas de matemáticas, física, administración educativa, planeación y análisis de la educación superior. Cuenta con un libro, varios artículos y capítulos publicados. Además, ha ocupado diferentes cargos directivos, entre otros: director de la Preparatoria Regional de Ameca, director del Departamento de Enseñanza Preparatoria, secretario académico del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, rector del Centro Universitario de los Valles, vicerrector ejecutivo de la Universidad de Guadalajara,

rector general de la Universidad de Guadalajara y actualmente es rector del Centro Universitario de los Valles.

CRISTINA GUADALUPE PALOMAR VEREA. Psicóloga (ITESO, 1982), psicoanalista (Círculo Psicoanalítico Mexicano1993) y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (CIESAS, 2002). Inició sus labores en la Universidad de Guadalajara en 1984. Fundadora del Centro de Estudios de Género en la UdeG (1994) y directora de este en dos periodos, que terminaron en 2007. Fundó y dirigió la *Revista de Estudios de Género. La Ventana* (1995), hasta su número 26. Es profesora-investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la misma Universidad, especializada en el campo de los estudios de género en conexión con los estudios de la subjetividad y de la cultura institucional en el ámbito de la educación superior. Ha impartido docencia en diversas licenciaturas y posgrados de la Universidad de Guadalajara, así como en otros programas docentes en otras instituciones de educación superior. Actualmente es docente del Doctorado en Educación de la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2002, actualmente con el nivel II, y cuenta con el perfil PROMEP desde hace más de diez años. Autora de los siguientes libros: *En cada charro un hermano: la charrería en el estado de Jalisco* (2004), *El orden discursivo de género en Los Altos de Jalisco* (2005), *Maternidad en prisión* (2007), *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara* (2011) y *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior* (2017), así como de diversos artículos publicados en revistas especializadas y de divulgación, nacionales y extranjeras.

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT en el nivel II. Tiene una línea de investigación en educación y cultura escrita. Forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con varios libros, artículos y capítulos publicados. Ha ocupado diferentes cargos de gestión académica. Entre otros: jefa del departamento de

Estudios en Educación (UdeG), secretaria académica de El Colegio de Jalisco, directora de la división de Ciencias Sociales y Económicas en el Centro Universitario de los Valles y actualmente es Directora Regional del CONACYT en la región Occidente.

CARMEN RODRÍGUEZ. Psicóloga uruguaya. Doctora en Educación. Coordinadora de Epílogos/El Abrojo, espacio de reflexión sobre los haceres y quehaceres de los oficios del lazo, donde coordina en Montevideo con Graciela Frigerio los Ateneos de Pensamiento Clínico sobre las Instituciones. Convocada para colaborar en el diseño de instituciones y políticas que conciernen a las infancias y adolescencias. Consultora de UNICEF y otros organismos internacionales y nacionales. Investigadora de los territorios de las instituciones de protección a la infancia. Formadora de educadores. Invitada como profesora de posgrados en Argentina.

EDUARDO SOLANO VÁZQUEZ. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente en estancia posdoctoral en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, bajo la dirección del doctor Gerardo Romo Morales. Sus temas de interés y reflexión tienen que ver con la filosofía y la historia de las ideas: cultura, política y educación.

Ha trabajado temáticas de la interculturalidad y su relación con el discurso educativo. También ha abordado temas de la modernidad-posmodernidad y la relación que establecen con el discurso y la práctica política, teniendo como referencia sociohistórica la región latinoamericana. Por otro lado, también ha abordado el asunto del Estado nacional en su afán por construir la identidad nacional a través del discurso histórico.

La escuela como institución
Una mirada multidisciplinar
se terminó de editar en diciembre de 2020
en las oficinas de Ediciones de la Noche

Tiraje 250 ejemplar

www.edicionesdelanoche.com

Diagramación: Olivia Hidalgo *Corrección:* Rodolfo Alpízar Castillo

La obra que el lector tiene entre manos, ofrece un brillante compendio de miradas sobre la escuela como institución, el cual, visto en conjunto, representa un estado del arte colectivo sobre el tema.

Desde su concepción, este esfuerzo fue asumido como transdiciplinar, y para ello, se invitó a hacer el análisis del dispositivo a especialistas de la teoría institucional, la sociología, la política y las políticas públicas. De esta manera, cada capítulo aporta, de manera inteligente y aguda, elementos diversos que permiten develar la relevancia de la entidad en cuestión para el proceso de instituir a los sujetos en la interacción que viabiliza la existencia de la sociedad misma.

La obra es parte de un proyecto de reflexión más amplio sobre *Las Instituciones de la Modernidad*, del cual el coordinador ha publicado dos libros similares previos: Uno sobre *La Familia como Institución* en 2016, y otro sobre *La Empresa como Institución* en 2018.

En este caso, se incluyen once trabajos de académicos de seis países diferentes: Uruguay, Argentina, Francia, España, Colombia, y México, y de nueve instituciones de educación superior distribuidas en esos países.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Academia

ISBN 978-607-571-029-7